



**Elisabete de Jesus  
Soares Guimarães**

**Colaboração Supervisiva no Contexto do Estágio  
Pedagógico**



**Elisabete de Jesus  
Soares Guimarães**

## **Colaboração Supervisiva no Contexto do estágio pedagógico**

Dissertação apresentada à Universidade de Aveiro para cumprimento dos requisitos necessários à obtenção do grau de Mestre em Supervisão – área de especialidade em Língua Estrangeira, realizada sob a orientação científica do Professor Doutor António Moreira, professor Auxiliar do Departamento de Didáctica e Tecnologia Educativa da Universidade de Aveiro e da Professora Doutora Isabel Flávia Vieira, Professora Associada do Instituto de Educação e Psicologia da Universidade do Minho.

## **o júri**

presidente

Doutora Maria Helena Gouveia Fernandes Teixeira Pedrosa de Jesus,  
Professora Associada da Universidade de Aveiro

vogais

Doutora Isabel Flávia Gonçalves Fernandes Ferreira Vieira  
Professora Associada do Instituto da Educação e Psicologia da Universidade  
do Minho (Co-Orientadora)

Doutora Maria Alfredo Ferreira de Freitas Lopes Moreira  
Professora Auxiliar do Instituto da Educação e Psicologia da Universidade do  
Minho

Doutor António Augusto de Freitas Gonçalves Moreira  
Professor Auxiliar da Universidade de Aveiro (Orientador)

## **agradecimentos**

Gostaria de agradecer a todas estas pessoas que, de alguma forma e que, sem o seu contributo, este trabalho não teria sido possível realizar-se:

- Ao Professor Doutor António Moreira, o “meu orientador”, por toda a sua compreensão, pela sua exigência e pela confiança que depositou em mim.
- À Professora Doutora Flávia Vieira, “minha orientadora”, pela sua disponibilidade, pelas suas críticas e discussão de ideias, um ‘modelo a imitar’.
- Ao Professor Doutor António Franco pela sua crítica, e pelo seu cuidado.
- Aos Professores do Mestrado em Supervisão pela sua dedicação, rigor e partilha de saberes.
- Aos supervisores da Universidade de Aveiro e da Faculdade de Letras da Universidade do Porto pela colaboração no preenchimento do questionário, pela sua disponibilidade e contribuição através das suas opiniões e experiências.
- À Professora Doutora Gillian Moreira pelo incentivo, pela sua total disponibilidade e pela sua preciosa colaboração na distribuição do questionário, junto dos supervisores da Universidade de Aveiro.
- Aos colegas, em especial, Dr<sup>a</sup> Maria João Alvelos, ao Dr. Jorge Pais e Dr<sup>a</sup> Joana Torre, supervisores de Inglês, do Ramo Educacional, da Faculdade de Letras pela disponibilidade e pela colaboração neste trabalho.
- A todos os orientadores de estágio, que têm colaborado comigo na procura de uma ‘melhor’ supervisão junto dos nossos estagiários.
- A todos os meus ‘supervisandos’, pedras chaves e razão de ser deste meu percurso pessoal e profissional.
- À Professora Doutora Rosa Bizarro pela força, pelo incentivo e pela amizade.

## **agradecimentos (continuação)**

- À Magui, pela cumplicidade em todo este percurso, que me ouviu nas horas mais difíceis e que sempre me incentivou, apoiando-me incondicionalmente.
- À Gi pela amizade, pelo incentivo e pelo apoio.
- À Carla pela ajuda preciosa.
- Ao meu irmão pela ajuda sem limites, pelas horas de dedicação e pela sua paciência.
- Aos meus pais, com amor, pelo sacrifício e pelo exemplo.
- Ao meu filho Miguel, pelo afecto e pela forma como exige a minha presença.
- Ao meu marido.
- Ao meu padrinho em saudoso adeus.
- À minha avó em saudoso adeus.

## resumo

O presente trabalho enquadra-se no domínio de Supervisão (área de especialidade em Língua Estrangeira) e procura compreender a colaboração interinstitucional universidade – escola e a forma como os supervisores se relacionam e comunicam entre si no contexto do estágio pedagógico. Pretende verificar a importância das representações dos supervisores acerca de princípios de acção pedagógica e supervisiva, acerca do seu papel e das suas funções, bem como da interacção organizacional e institucional na formação inicial de professores. O objectivo será realçar a necessidade de protocolar a colaboração supervisiva entre os intervenientes responsáveis pelo contexto do estágio pedagógico, quer a nível institucional, quer por parte dos profissionais, bem como reflectir acerca da formação dos supervisores de professores, em Portugal.

Procuramos descrever a política da formação inicial de professores, relevando o papel da prática pedagógica e da supervisão. Realçamos alguns modelos de formação e tentamos focalizar a colaboração e o desenvolvimento de parcerias no contexto do estágio pedagógico.

O estudo empírico centra-se em dois modelos de formação de professores: a licenciatura em Ensino da Universidade de Aveiro e a licenciatura do Ramo de Formação Educacional, da Faculdade de Letras da Universidade do Porto.

No estudo participaram os supervisores de Inglês das Universidades de Aveiro e da Faculdade de Letras da Universidade do Porto.

Os resultados deste estudo mostraram a necessidade das Universidades assumirem de forma mais clara o seu envolvimento no campo formação inicial de professores, tanto nas componentes académicas como nas componentes profissionalizantes dessa formação. As respostas obtidas apontam também para a necessidade de se clarificar o papel e as funções dos supervisores, da Universidade e da Escola, no sentido de melhorar as relações de colaboração supervisiva no processo de formação dos estagiários.

## **abstract**

The present study is focused on the institutional collaboration and interaction among the two supervisors involved in the teacher training preparation programmes and the way they communicate this relationship.

This paper is a comparative study focusing on the interaction and collaboration among the supervisors in the teacher preparation programs in relation to the *practicum*.

In essence, the objective of this study is to emphasize the need to establish a specific protocol (guideline, framework) regarding the collaboration among supervisors. This framework should or must highlight the supervisors' role and function in the realm of teacher preparation as a supervisor, mediator and facilitator for teacher trainees.

It is important to look for a specific protocol in relation to collaboration among supervisors and their respective Faculties or educational institutions. At an institutional level professionals involved (supervisors) can reflect regarding teacher preparation of the supervisors in Portugal.

The analysis on this study is based on two different models of Teacher Preparation Programmes: a teaching degree from the University of Aveiro and a degree on Education from the Faculty of Arts of the University of Oporto.

The sample used for this study were all the school supervisors and those from the English Department of the University of Aveiro and the University of Oporto – Faculty of Arts.

The results of this study showed the need for Universities to undertake, in a clear manner, an involvement in the field of teacher training courses, not only on academic basis but also on the basis of professionalism. It also showed the need to clarify the role and functions of University and school supervisors, in the sense of bettering the relationship of collaboration of supervisors regarding the teaching of trainees.

## ÍNDICE GERAL



<b>Índice Geral</b>	<b>II</b>
<b>Índice das Figuras</b>	<b>V</b>
<b>Índice dos Quadros</b>	<b>VI</b>
<b>Índice de Gráficos</b>	<b>VII</b>

<b>Introdução</b>	<b>2</b>
-------------------	----------

## **Capítulo I – Supervisão e Formação de Professores**

<b>Introdução</b>	<b>9</b>
<b>1. Supervisão e conhecimento profissional</b>	<b>11</b>
<b>2. O papel da supervisão na formação de professores</b>	<b>18</b>
<b>3. A evolução das políticas de formação inicial de professores</b>	<b>27</b>
<b>3. 1. A situação da formação dos supervisores em Portugal</b>	<b>31</b>

## **Capítulo II – Modelos de Formação e Colaboração Universidade-Escola**

<b>Introdução</b>	<b>38</b>
<b>1. Modelos de formação inicial de professores</b>	<b>39</b>
<b>1.1.Aspectos gerais dos modelos</b>	<b>40</b>
<b>1.2. O modelo Integrado : Licenciaturas em Ensino</b>	<b>48</b>
<b>1.3. O modelo de formação do Ramo de Formação Educacional</b>	<b>54</b>
<b>2. A Colaboração institucional</b>	<b>57</b>

**Capítulo III – Metodologia de Investigação**

<b>Introdução</b>	<b>67</b>
<b>1. Objectivos e contexto institucional</b>	<b>68</b>
<b>2. Opções Metodológicas</b>	<b>81</b>
<b>3. Procedimentos de recolha e análise da informação</b>	<b>84</b>
<b>4. Caracterização dos supervisores participantes</b>	<b>90</b>

**Capítulo IV – Análise da informação**

<b>Introdução</b>	<b>94</b>
<b>1.-Análise de informação</b>	<b>94</b>
<b>1.1. Representações dos supervisores sobre princípios de acção pedagógica</b>	<b>95</b>
<b>1.2. Representações dos supervisores sobre princípios de acção supervisiva</b>	<b>97</b>
<b>1.3. Representações dos supervisores sobre as suas funções supervisivas</b>	<b>101</b>
<b>1.4. Representações dos supervisores sobre o grau de colaboração entre si (ideal/prevista)</b>	<b>109</b>
<b>1.5. Representações dos supervisores sobre factores que condicionam negativamente as relações de colaboração entre supervisores</b>	<b>114</b>
<b>1.6. O papel interinstitucional (Escola/Universidade)</b>	<b>120</b>

<b>Capítulo V – Conclusões</b>	<b>128</b>
--------------------------------	------------

<b>Referências Bibliográficas</b>	<b>134</b>
-----------------------------------	------------

<b>Anexos</b>	<b>144</b>
---------------	------------

<b>Anexo 1</b>	<b>Carta de pedido de colaboração aos coordenadores do estágio pedagógico das Universidades para o envio dos questionários</b>
<b>Anexo II</b>	<b>Questionário</b>
<b>Anexo III</b>	<b>Regulamento Interno do Estágio Pedagógico da Universidade de Aveiro</b>
<b>Anexo IV</b>	<b>Portaria 658/88 de 29 de Setembro – Regulamenta o Estágio Pedagógico da FLUP</b>
<b>Anexo V</b>	<b>Regulamento Interno da FLUP</b>
<b>Anexo VI</b>	<b>Caracterização profissional dos supervisores da Universidade - A e B</b>
<b>Anexo VII</b>	<b>Caracterização profissional dos supervisores da Escola – A e B</b>

<b>Figura 1</b>	<b>Processo de Supervisão</b>	<b>19</b>
<b>Figura 2</b>	<b>Estilos de Supervisão, segundo Glickman (1985)</b>	<b>34</b>
<b>Figura 3</b>	<b>Características dos Modelos-Tipos (ideais) segundo Pardal (1986)</b>	<b>45</b>
<b>Figura 4</b>	<b>Dimensões do questionário “Colaboração supervisiva no contexto do estágio pedagógico”</b>	<b>86</b>
<b>Figura 5</b>	<b>Guião de Entrevista</b>	<b>88</b>
<b>Figura 6</b>	<b>Distribuição dos Supervisores participantes</b>	<b>91</b>

<b>Quadro 1</b>	<b>Princípios de acção pedagógica no ensino da língua inglesa</b>	<b>96</b>
<b>Quadro 2</b>	<b>Princípios de acção supervisiva</b>	<b>98</b>
<b>Quadro 3</b>	<b>Funções enquanto supervisor</b>	<b>102</b>
<b>Quadro 4</b>	<b>Funções do supervisor com quem vai trabalhar</b>	<b>105</b>
<b>Quadro 5</b>	<b>Funções principais dos estagiários</b>	<b>108</b>
<b>Quadro 6 a</b>	<b>Colaboração entre os supervisores (Universidade A)</b>	<b>110</b>
<b>Quadro 6b</b>	<b>Colaboração entre os supervisores (Universidade B)</b>	<b>112</b>
<b>Quadro 7</b>	<b>Principais factores que condicionam negativamente a relação de colaboração</b>	<b>116</b>
<b>Quadro 8</b>	<b>Implicações negativas decorrentes da falta de colaboração</b>	<b>119</b>
<b>Quadro 9</b>	<b>Papel da Escola</b>	<b>121</b>
<b>Quadro 10</b>	<b>Papel da Universidade</b>	<b>122</b>

<b>Gráfico 1</b>	<b>Contexto do Estudo</b>	<b>72</b>
<b>Gráfico 2</b>	<b>Médias dos valores do grau de colaboração – Universidade/Escola A</b>	<b>111</b>
<b>Gráfico 3</b>	<b>Médias dos valores do grau de colaboração – Universidade/Escola B</b>	<b>113</b>

## INTRODUÇÃO

## 1. INTRODUÇÃO

A experiência do estágio pedagógico na formação inicial de professores é uma das componentes essenciais para aprender a ensinar. Assumimos que a sua supervisão desempenha um papel fundamental no desenvolvimento profissional dos estagiários. No contexto da formação inicial de professores, os estagiários estão vinculados a uma escola, onde desempenham a função docente, e a uma universidade, onde possuem estatuto de estudante. Sá-Chaves (2000b:151) afirma “que se pode falar de *transições ecológicas*, uma vez que o professor participa num novo contexto e nele assume novos papéis, desempenha novas actividades e entra em contacto com outras pessoas”. Este período de formação é marcante pela passagem de aluno a professor, transição que deve ser tomada em consideração, quer ao nível psicológico, quer ao nível sociológico.

Sá-Chaves considera ainda que “as relações interpessoais que envolvem as transições ecológicas são consideradas fenómenos importantes no contexto formativo de supervisão”. Segundo Bronfenbrenner (cit. por Sá-Chaves, 2000b:150) “uma relação existe sempre que alguém, num determinado contexto, presta atenção a outra pessoa ou participa nas actividades que ela desempenha, constituindo-se assim uma díade.” As díades são caracterizadas por marcas de reciprocidade, equilíbrio de poder e relação afectiva.

Não podemos ignorar que as relações interpessoais são fundamentais no processo de desenvolvimento do professor estagiário. Vista numa perspectiva ecológica, a supervisão terá que ter em apreço outros efeitos, que surgem a partir da *influência de terceiros na interacção diádica* e que Bronfenbrenner (ibidem) designa por sistema de N+2, podendo ser constituídos por grupos de 3, de 4 ou até estruturas interpessoais alargadas, como por exemplo a relação triangular que se estabelece entre o(s) estagiário(s), o supervisor da Universidade e o supervisor da Escola.

O contexto do estágio pedagógico torna-se mais complexo pelo facto do estagiário estar normalmente, sob a orientação de um supervisor da escola e de um supervisor universitário. Neste caso formam uma tríade supervisiva. Tal como Sá-Chaves (2000b)



considera, na supervisão de professores parece-nos imprescindível compreender as relações que se estabelecem entre os processos de interacção que ocorrem nos micro-sistemas, sobretudo no microssistema designado como o local de trabalho” (op cit.:149).

O presente estudo propõe-se compreender a forma como os supervisores que integram esta tríade supervisiva, se relacionam e comunicam entre si no contexto do estágio pedagógico, acerca do seu papel e das suas funções, com base na análise das suas representações acerca da sua acção pedagógica e supervisiva, bem como acerca da importância do papel das instituições responsáveis pela formação e da forma como assumem a sua responsabilidade junto destes profissionais em desenvolvimento. Pretendemos ainda problematizar o modo como o estágio pedagógico dos professores estagiários pode ser influenciado pela relação de colaboração entre os parceiros supervisivos intervenientes no processo de aprender a ensinar.

Entendemos que o objectivo de ambos os supervisores é contribuir para a preparação dos estagiários enquanto profissionais competentes. Contudo, será que ambos têm as mesmas perspectivas nos processos de aprendizagem? Como é que gerem as suas convicções, crenças, representações e os seus valores em parceria por forma a promover a sua formação? Que papel assumem as instituições formadoras em todo o processo de formação?

Fruto destas reflexões acerca do percurso da prática pedagógica e pela experiência pessoal no âmbito da formação inicial de professores, acreditamos que possam existir actuações discrepantes e desajustadas entre os supervisores e as instituições formadoras responsáveis pela formação dos seus estagiários. Estas actuações díspares podem resultar da falta de critérios mais rigorosos e transparentes na selecção dos professores para o cargo de supervisores, que nem sempre a formação especializada é tomada como pré - requisito, bem como os múltiplos contextos e o funcionamento dos estágios pedagógicos que são diferentes em cada instituição, quer na escola, quer na universidade.

De facto, a formação especializada é ainda insuficiente e não exigida para o desempenho do cargo supervisivo e o próprio processo de recrutamento para o cargo de supervisor nas escolas deveria ser mais partilhado, num espírito mais colaborativo, pelas universidades.

O recrutamento dos supervisores das escolas é da responsabilidade do Ministério da Educação, a cargo das respectivas Direcções Regionais de Educação, que contacta as escolas que se propõem acolher núcleos de estágio. Estas escolas, na figura do seu Conselho Executivo, devem comunicar às Direcções Regionais se reúnem condições mínimas para poderem receber núcleos de estágio: terem turmas suficientes para os professores estagiários leccionarem uma ou duas turmas individualmente ou em co-docência, consoante o grupo disciplinar a que pertencem; destacar um professor do quadro, profissionalizado, de preferência com experiência na orientação de estágios, tendo prioridade os candidatos com formação especializada na área da Supervisão e que se tenha previamente candidatado para exercer a função de orientador de estágio, durante um ano lectivo.

O cargo de supervisor numa universidade difere de universidade para universidade de acordo com o modelo de formação que protagoniza, tal como poderemos constatar neste estudo. No caso da Faculdade de Letras da Universidade do Porto (FLUP), a supervisão dos núcleos, na sua maioria, tem estado a cargo de professores “requisitados” ao Ensino Secundário ou a leitores. Estes docentes integram o corpo docente dos respectivos departamentos, na área do Ramo Educacional, e têm a função de acompanhar vários núcleos de estágio (entre dois a doze) nas escolas, de dinamizar os Seminários Pedagógicos do 5º ano, bem como, nalguns casos, leccionar a disciplina de Metodologia do Ensino.

A Universidade de Aveiro divide o acompanhamento de estágios entre o departamento da área de formação pedagógica e o da área da formação específica. A distribuição dos núcleos é atribuída a todos os docentes do departamento: aos professores Assistentes, Professores Auxiliares, Professores Associados e Leitores.

O papel dos supervisores, quer das universidades, quer das escolas, nem sempre está claramente definido. A maioria dos supervisores têm como base de trabalho normas que regulamentam os estágios pedagógicos dos cursos de formação inicial ministrados pelas instituições de Ensino Superior através da Portaria nº 659/88<sup>1</sup> ou da Portaria nº 431/79<sup>2</sup> e dos seus respectivos Regulamentos Internos do Estágio Pedagógico.

---

<sup>1</sup> Regulamenta o estágio pedagógico dos ramos de formação educacional dos cursos de licenciatura das Faculdades de Letras das Universidades de Coimbra, de Lisboa e do Porto e da Faculdade de Ciências Sociais e Humanas da Universidade Nova de Lisboa e do curso de licenciatura em Ensino de Geografia da Faculdade de Letras da Universidade de Lisboa)

Não obstante a regulamentação destas funções e competências para os respectivos supervisores, não podemos ignorar que “a actuação dos supervisores mobiliza competências e saberes que, não sendo desenvolvidos no decurso da sua actuação enquanto professores, devem sê-lo em alguma altura, de modo a que estes professores se possam tornar supervisores capazes”. (Moreira , 2001:17)

Observamos, muitas vezes, factores que limitam a actuação dos supervisores devido às suas expectativas nem sempre congruentes com os papéis que desempenham. Sabe-se também que as próprias instituições nem sempre actuam em colaboração. Por vezes, as escolas asseguram com dificuldades a formação de alguns núcleos de estágio e, em muitas circunstâncias, a universidade também não tem condições para proceder ao acompanhamento dos seus estagiários, bem como dos orientadores.

Por conseguinte, esta investigação prender-se-á, essencialmente, com uma reflexão sobre domínios distintos, mas inextricáveis, no processo de formação de professores, a saber:

- O papel da supervisão na formação inicial de professores.
- O desenvolvimento pessoal e profissional dos supervisores.
- A inovação no domínio das didácticas específicas, associada à problemática da formação especializada dos supervisores.
- A definição dos papéis dos supervisores, no processo de formação.
- A colaboração entre os responsáveis pela formação de professores (supervisores e respectivas instituições).

Os objectivos que nortearam o estudo empírico foram os seguintes:

- 1) Caracterizar as representações dos supervisores da Universidade e da Escola, relativamente a:
  - a) princípios orientadores do ensino - aprendizagem do Inglês.
  - b) princípios orientadores da supervisão.
  - c) colaboração supervisiva entre a Universidade e a Escola no contexto do estágio pedagógico.

---

<sup>2</sup> Estabelece as condições a que devem obedecer os estágios pedagógicos do ramo educacional das licenciaturas das Faculdades de Ciências e o estágio pedagógico integrado das licenciaturas em Ensino das Universidades de Aveiro, Évora e Açores.

- d) constrangimentos inerentes à relação entre os supervisores da Universidade e da Escola.
- e) implicações desses constrangimentos na formação dos estagiários.
- f) expectativas relativas ao trabalho conjunto.

2) Identificar factores pessoais e institucionais de facilitação ou de constrangimento da relação de colaboração Universidade – Escola no contexto do estágio pedagógico.

A fim de operacionalizar os objectivos deste estudo solicitámos a colaboração de todos os supervisores de Inglês envolvidos no processo de formação inicial de professores, das Universidades de Aveiro e do Porto (Faculdade de Letras) através da aplicação de um questionário no 1º semestre, do ano lectivo 2003/2004.

Assim, organizamos esta dissertação em cinco capítulos que procura estruturar a lógica do nosso estudo.

O presente trabalho está sequencialmente dividido em cinco capítulos.

*O capítulo I* apresenta, em primeiro lugar, um quadro conceptual sobre a Supervisão e Formação de Professores, começando por caracterizar alguns cenários mais actuais e consistentes de supervisão. Neste seguimento, entendemos destacar a importância da supervisão na construção do conhecimento pessoal e profissional dos supervisores, sobretudo porque a Supervisão assume actualmente um papel mais reflexivo e colaborativo.

Reflectiremos também acerca da perspectiva de alguns autores no âmbito da formação inicial de professores, a nível nacional e internacional, como enquadramento de suporte à evolução da política da formação inicial de professores, tendo em conta que o processo de supervisão, no âmbito da formação, diz também respeito à formação contínua.

Tendo em conta a problemática de fundo deste estudo, abordamos ainda neste capítulo a formação dos supervisores, destacando a situação actual da formação especializada dos supervisores em Portugal, procurando identificar preocupações quanto à necessidade da adopção de novos modelos de formação e gestão dos agentes educativos na formação inicial. Para além disso, realçamos o papel dos supervisores intervenientes na formação, o da Universidade e o da Escola, e respectiva colaboração e relação supervisiva.

*No capítulo II* temos em mente o contexto institucional do estudo e apresentamos dois modelos de formação de professores: o ‘Estágio Integrado’ das Licenciaturas em Ensino, das

Universidades Novas e o estágio da Formação do Ramo Educacional, das Faculdades de Letras das Universidades ditas “clássicas”, esboçando a sua origem e o seu funcionamento e explicitando a interacção organizacional do estágio pedagógico e o tipo de colaboração institucional que existe entre as Escolas e as Universidades. Esta abordagem pareceu-nos merecer atenção, pelo facto de termos optado por realizar esta investigação em duas instituições de formação de professores que ilustram esses modelos: Universidade de Aveiro (Universidade “Nova”) e Universidade do Porto - Faculdade de Letras (Universidade “Clássica”).

No *capítulo III* apresentamos os pressupostos metodológicos do tipo de investigação efectuada, especificando o seu contexto e objectivos, seguindo para a explanação do questionário, utilizado como instrumento de recolha de dados junto dos supervisores de Inglês ( da Universidade e das Escolas ) nas duas instituições inquiridas.

Apresentamos ainda a interpretação da análise de informação recolhida no *capítulo IV*. Procuraremos com esta discussão descrever e comparar duas realidades onde decorre a formação inicial, sob a influência de processos de colaboração nos quais, na nossa opinião, as escolas e as universidades devem ser parceiros que devem assumir as suas responsabilidades de ordem organizacional e de formação, de igual para igual.

Um dos objectivos deste estudo será mostrar a necessidade de protocolar a colaboração supervisiva entre os intervenientes responsáveis pela supervisão do estágio pedagógico, quer a nível institucional, quer por parte dos profissionais, bem como reflectir acerca da necessidade da formação dos supervisores de professores em Portugal, “sendo urgente que a formação de professores se oriente para uma realidade educativa, em correspondência com o paradigma de escola pluridimensional e com a reorganização curricular dos ensinos básicos e secundário” (Cardoso, 2000:98).

Finalmente no *capítulo V* apresentam-se algumas conclusões, limitações e recomendações do estudo assim como pistas de investigação que possam contribuir para uma melhor compreensão desta problemática.

## **CAPÍTULO I**

### **SUPERVISÃO E FORMAÇÃO DE PROFESSORES**

## Introdução

A supervisão e a atitude supervisiva pressupõem um atento e abrangente olhar que contemple e atente ao perto e ao longe, ao dito e não dito, ao passado e às hipóteses de futuro, aos factos e às suas interpretações possíveis, aos sentidos sociais e culturais, à manifestação do desejo e à possibilidade/impossibilidade da sua concretização, ao ser e à circunstância, à pessoa e ao seu próprio devir.”

(Sá-Chaves, 2000b: 127)

Neste capítulo consideramos pertinente destacar a importância da *Supervisão* e do seu *papel na formação de professores*, sobretudo porque estamos conscientes do seu relevo na construção do conhecimento pessoal e profissional no contexto da formação inicial de professores.

Na nossa perspectiva, também entendemos que não pode existir *colaboração supervisiva entre parceiros*, se se desconhecem *estilos, estratégias* e possíveis *cenários de supervisão*, necessários e praticados na formação (inicial) de professores. Dito de outro modo, a formação inicial de professores exige uma *supervisão da prática pedagógica* feita por profissionais especializados, tendo em vista a qualidade da formação: “A formação especializada é essencial para servir de suporte à existência de profissionais que façam a gestão pedagógica intermédia nas instituições escolares. A complexidade dessa função (implicando conhecimentos aprofundados do currículo, da formação e supervisão pedagógica e da gestão de recursos humanos, para além, bem entendido, duma razoável experiência de ensino) não se compadece com improvisações e soluções de recurso, que infelizmente continuam a ser a única prática possível” (CRUP, 1997: 8).

Tal como salienta Sá-Chaves (1994: 150) ao destacar a componente supervisiva na formação de professores, trata-se “de uma prática acompanhada, interactiva, colaborativa e reflexiva que tem como objectivo contribuir para desenvolver no candidato a professor, o quadro de valores, de atitudes, de conhecimento, bem como as capacidades e as competências que lhe permitam enfrentar com progressivo sucesso as condições únicas de cada acto educativo.” Segundo a autora (2000b: 75), a Supervisão “é entendida como um processo mediador nos processos de aprendizagem e de desenvolvimento do formando e

do supervisor, podendo de acordo com a natureza da interacção criada, ser facilitado ou inibido”.

Será errado pensar-se que a supervisão e a formação se referem apenas ao estagiário / aluno-professor que se encontra em formação inicial. Vários autores, por exemplo Alarcão, 1996a; Oliveira, 1992 e Sá-Chaves, 2000b consideram que o processo de desenvolvimento pessoal e profissional deve estender-se aos supervisores intervenientes do processo de supervisão visando uma actuação mais eficaz junto dos formandos: “O supervisor ou orientador da prática pedagógica também se encontra, ele próprio, num processo de desenvolvimento e aprendizagem” (Alarcão e Tavares, 2003: 45).

Este estudo tem como problemática a *relação e a colaboração entre os supervisores* que têm a seu cargo a formação de um núcleo de estágio, constituído por um grupo de professores em início da carreira docente. Sabendo da complexidade deste tipo de relação/colaboração teremos que nos debruçar sobre o papel da supervisão na formação de professores, tendo em conta a influência da formação dos próprios supervisores no processo de supervisão.

Consideramos importante reflectir neste capítulo acerca de algumas dimensões da *formação inicial de professores no Portugal de hoje*, tentando mostrar as principais razões que costumam ser invocadas para legitimar a existência de uma política específica da formação de professores, tal como encontramos, por exemplo, em documentos de trabalho bem actuais, nomeadamente, do CRUP - Conselho de Reitores das Universidades Portugueses, bem como em textos de autores como Isabel Alarcão, José Tavares, Carlos Ceia, Bártolo Campos, Rui Canário, João Formosinho, Júlia Oliveira-Formosinho, Idália Sá-Chaves, Flávia Vieira, Maria Alfredo Moreira, Manuela Jacinto, entre muitos outros.

Tendo em conta que um dos vectores do presente estudo se relaciona com a necessidade de formação especializada para o desempenho de funções supervisivas, convém também reflectir acerca da (in)existência de objectivos políticos do sistema de formação de professores a este nível.

A Lei de Bases do Sistema Educativo prevê a “existência de funções especializadas no sistema de ensino e nas escolas, (...) existindo uma definição política (...) das áreas de formação e dos respectivos perfis de qualificação profissional especializada”, nomeadamente, vi) a *Supervisão pedagógica e formação de formadores*” (Campos, 2000: 7). Convém reforçar a formação especializada e qualificada para o exercício da supervisão



no contexto do estágio pedagógico, tendo em atenção a importância do perfil, do papel e das funções dos supervisores.

## 1. Supervisão e conhecimento profissional

Os processos formativos são hoje, mais do que nunca, processos complexos, não só pelas competências a desenvolver mas também pelos contextos onde decorrem (nos aspectos legais, institucionais e organizacionais).

A supervisão pode não ter uma definição formal, mas aceitamos que é o acompanhamento de um processo de formação num contexto de vida ou sistema envolvendo duas ou mais pessoas *diádes de n+2*, segundo Bronfenbrenner (cit. por Sá-Chaves, 2000b: 150), em que aprender é dar sentido à informação que nos rodeia, através da sustentação da aprendizagem com o mecanismo de regulação continuada, um processo que se alimenta duma forma também continuada mas que tem de ser gerida. A importância do aprender no meio de toda a informação é perceber que aprender é um processo de sustentação de saberes com a criação de várias estratégias. Para a sustentação desses saberes a relação supervisiva é de primordial importância. A interacção que se constrói mutuamente entre supervisor e supervisando vai diminuindo no supervisor, à medida que vai aumentando no supervisando.

Deleted: <sp>

Os processos de formação são diferentes de indivíduo para indivíduo, daí a supervisão ser também a condução do processo de reflexão do outro, através duma regulação sistemática e continuada da formação, com o necessário distanciamento para que o supervisando vá adquirindo espaços de autonomia.

A aprendizagem e a formação são processos que ninguém faz na vez de ninguém e o ensino só existe quando alguém aprendeu, senão só se ensinou (*princípio da auto-implicação do aprendente*). É fundamental que o formando se implique activamente no processo de formação, parecendo evidente que ninguém possa formar-se sozinho (Sá-Chaves, 2000b).

A formação utiliza a informação disponível para o conhecimento pessoal quando há uma interacção maior e quando os conceitos essenciais fazem sentido com a história de

vida do sujeito aprendente (*projecto pessoal*). Cada formando constrói de uma forma única e singular o seu conhecimento daí que o *efeito multiplicador da diversidade* vai permitir o enriquecimento pessoal do formando. A possibilidade de desenvolver as estratégias de formação, cabe a cada um fazer as suas próprias escolhas baseado num exercício de reflexão que torna auto-construtores da sua formação (*auto-formação*). Quanto maior o enriquecimento da multiplicidade e diversidade, maior é a tolerância face ao outro, com vista a um *uso social do conhecimento* para ser um cidadão crítico e cívico, apenas com a limitação da sua liberdade condicionada pelos seus saberes.

Lee Shulman (1987), citado por Sá-Chaves (2000b: 46) deu um contributo importante para a compreensão de natureza do conhecimento profissional dos professores. Reconhece que é um conhecimento de elevada complexidade, multidimensional que só uma estrutura reflexiva pode articular. Segundo o autor, podemos identificar as seguintes dimensões deste conhecimento:

#### Conhecimento *de* conteúdo

Deleted: do

O professor tem que ter conhecimento daquilo que se vai ensinar, *ninguém pode ensinar aquilo que não sabe*. Como Sá Chaves afirma (2000b: 100) "ninguém pode (des)construir aquilo que não conhece".

#### Conhecimento do Curriculum

O professor não deve conhecer apenas os conteúdos da sua disciplina. Para Shulman, é importante que o professor tenha conhecimento de outras áreas disciplinares e de como a sua disciplina se articula com elas, ou seja, uma visão integrada do currículo.

#### Conhecimento Pedagógico do Conteúdo

Esta é a dimensão fulcral do conhecimento profissional e que caracteriza a profissão. É a capacidade que o professor tem de tornar o conteúdo compreensível para o aluno, quer através de desconstrução desse conhecimento, quer através do conhecimento e regulação das variáveis pessoais e contextuais do processo de ensino-aprendizagem. É nesta perspectiva que se desenvolve a capacidade reflexiva do professor com o pensamento

estratégico e prático, como factor de identificação de profissionalidade. Sá-Chaves acrescenta que “É exclusivo dos professores” (op. cit.: 46)

### *Conhecimento dos Aprendentes e das suas Características físicas e psicológicas*

O conhecimento pedagógico do conteúdo não é possível sem o conhecimento de cada um dos aprendentes. É às características deste que o professor deve adequar a (des)construção do conhecimento. Conhecer o aprendente é a ideia que Schön (1983, 1987) trouxe no confronto e no diálogo com a situação tentando conhecer o estilo e ritmo de aprendizagem que são diferentes de aluno para aluno. Constitui um requisito da reflexão sobre a acção.

### *Conhecimento dos Contextos*

Deleted: ¶  
<sp>

Não é possível conhecer o aprendente sem conhecer as representações provindas da sua cultura e vivências. Daí que, para que se possa com alguma objectividade caracterizar o aprendente, se necessita de o conhecer em situação real de vida e não apenas em situação formal da classe, despida de marcas de contexto que lhe conferem uma identidade grupal e social (Sá-Chaves, 2000b: 101). O professor tem de conhecer os contextos para mobilizar as estratégias e linguagem que melhor se adaptem à sua cultura e vivências, facilitando a comunicação e a aprendizagem.

### *Conhecimento dos Fins, Objectivos e Valores Educacionais*

Esta constitui também uma condição indispensável, reguladora da prática reflexiva, que sustenta o conhecimento pedagógico do conteúdo. O conhecimento de valores é tido por Sá-Chaves (2000b) como pano de fundo de toda a *praxis*. Shulman dá aos valores, fins e objectivos educacionais um papel legitimador da acção e transforma o conceito de prática em *praxis*, "enquanto informada pelas ideias do bem, de justiça e de solidariedade" (op.cit.: ibidem).

Elbaz (1988) citada por Sá-Chaves (ibidem) acrescenta uma outra dimensão do conhecimento profissional do professor que é o *Conhecimento de Si Próprio*. O professor

tem de ser capaz de se distanciar de si como sujeito que age e pensar-se como observador de si próprio. Numa visão schöniana, o professor reflecte sobre a sua própria reflexão na acção. Este é um *conhecimento metacognitivo* é uma cognição enquanto capacidade de pensar. É uma dimensão que está para além do acto cognitivo e do próprio sujeito. "Este processo de consciencialização através de uma meta-análise assegura não apenas o conhecimento mas também a identificação de factores que permitam melhorar as acções futuras, mas também conhecer-se a si próprio e, assim, intervir deliberada e autonomamente no seu próprio desenvolvimento" (op.cit.: 2000b:102).

Estas dimensões que compreendem o conhecimento profissional do professor podem servir também para perspectivar o perfil de conhecimento exigido aos próprios supervisores. Em boa verdade, os supervisores devem estimular os formandos a atingir o conhecimento metacognitivo, no entanto, este só é conseguido através do exercício permanente da meta reflexão. A função de supervisão passa sempre pela reflexão e, segundo Alarcão e Tavares (1996: 72), "qualquer profissional, formando ou aluno que esteja em formação é uma pessoa que pensa e a quem se dá o direito de construir o seu saber."

Estes autores defendem que a formação do futuro profissional inclua uma forte componente de reflexão a partir de situações reais, que passa também por uma educação para a reflexão. Para reflectir é necessário estabelecer uma ligação entre o que já sabíamos, a informação nova que se nos depara e a que podemos construir. O conceito de ensino reflexivo, preconizado por Zeichner (1993) indica que os supervisores devem ajudar os futuros professores a desenvolver capacidades de reflexão sobre a sua prática, a fim de a melhorarem, responsabilizando-se pelo seu próprio desenvolvimento profissional (Amaral, 1996:100)

Já Schön (1983, 1987) ao estudar a actuação dos profissionais, distinguiu entre *reflexão na acção* e *sobre a acção* como formas de desenvolvimento profissional. Estes dois tipos de reflexão são considerados por este autor à luz de um sistema de apreciação formado pelos conhecimentos e competências que o profissional vai adquirindo e também pelas teorias, experiências e valores que lhe são próprios. É deste modo que o ciclo *reflexão-acção* torna a prática pedagógica do professor mais adequada aos objectivos visados e ao contexto social em que se desenvolve. Neste sentido, e ainda segundo o autor acima citado, os profissionais reflexivos, são aqueles que são capazes de criticar e

desenvolver as suas teorias sobre a prática ao reflectirem sozinhos ou em conjunto, na acção e sobre ela, assim como sobre as condições que a modelam.

Será ainda necessário procurar saber qual a competência do profissional competente. Não basta que o supervisor seja apenas mais experiente, ele deve ser aquele que possui mais conhecimentos e capacidades diversificadas, execute e avalia as decisões que selecciona, em circunstâncias imprevisíveis para obter soluções adequadas.

Sá-Chaves (2000b) alude a um quadro de um profissional competente e reforça a ideia de Ralha-Simões (1997: 51) que considera que a competência pedagógica do profissional competente, neste caso dos formadores, pode ser analisada nas quatro dimensões, a saber:

- i) dimensão técnica – implica a análise de tarefas e resolução de problemas, para atingir objectivos definidos e exige do formador um raciocínio instrumental com vista à eficácia e eficiência da acção desenvolvida;
- ii) dimensão clínica – implica a identificação de problemas nos contextos educativos. O formador competente deve solucionar problemas através da reflexão no decorrer da acção;
- iii) dimensão crítica - implica a capacidade de determinação social das questões e problemas do ensino, contribuindo para a mudança das situações injustas ou inadequadas. Uma intervenção do formador competente pressupõe a reflexão sobre as acções e decisões no sentido de tornar uma sociedade mais justa, fraterna e racional.
- iv) dimensão pessoal – implica a actuação do formador enquanto pessoa “com um quadro de valores, conhecimentos e convicções próprio” . Exige o desenvolvimento de uma metacompetência que integra a capacidade reflexiva de ser, pensar-se criticamente e agir de forma responsável nos contextos reais, pressupondo “a consideração de aspectos ligados à *cognição, à motivação e às representações*”. Estes aspectos influenciam a “construção de soluções específicas e *não standard* no contexto intersubjectivo e multicultural social”. (Ralha - Simões, cit. por Sá-Chaves, 2000b: 99).

Neste seguimento retirámos ainda uma outra ideia de Sá-Chaves (2000b) que salienta na relação entre o supervisor e o formando a atenção às necessidades formativas,

às motivações, às capacidades e competências profissionais do formando. O supervisor deve adequar a sua intervenção e comunicação, no sentido de ajudar o formando a progredir e a atingir um saber, um saber fazer e um saber ser, fundamentais “a uma intervenção contextualizada e que só é possível através de um saber pensar consciente, situado e partilhado” (Sá-Chaves, 2000b: 76)

Perfilhamos a ideia de Moreira (2004: 41/2) que quando se refere ao processo de produção de competências profissionais, na formação inicial e contínua, como um processo multidimensional, individual e colectivo e sempre contingente, que se constrói em contexto profissional, a partir da mobilização e confronto de saberes. Esta autora cita ainda Canário (2001) que defende “a pesquisa e a investigação como um ‘eixo metodológico’ estruturante do dispositivo de formação, de revalorização epistemológica da experiência e de mobilização de saberes teóricos”.

Quanto à competência do profissional reflexivo que se defende também neste estudo, lembramos Roth (1990) que identifica características dos profissionais reflexivos, aplicáveis também ao supervisor, numa abordagem do sistema de teorias e crenças:

1. Questionam-se sempre perante as situações, sobre o quê e o porquê para assim obterem respostas com base numa reflexão;
2. Têm sempre presente os princípios da auto-implicação do aprendente e do efeito multiplicador da diversidade em que está presente a singularidade do sujeito como ser único e substituível;
3. Utilizam a indagação como forma de aprendizagem;
4. Procuram alternativas válidas para justificar conceitos;
5. Mantêm uma mente aberta;
6. Comparam e confrontam, o que nos faz lembrar a metáfora dos espelhos *hall of mirrors* (Schön 1983, 1987) em que vamos reflectir sobre nós próprios;
7. Procuram e investigam o quadro teórico que está subjacente aos seus comportamentos e métodos;
8. Aceitam várias perspectivas, isto é, têm em conta a opinião do outro;
9. Identificam e contrastam os seus pressupostos com os pressupostos dos outros;
10. Perguntam-se: “o que se passaria se...”, têm flexibilidade cognitiva, abrindo-se a outras hipóteses;

11. Questionam-se sobre as ideias e pontos de vista dos outros e fazem as suas avaliações;
12. Adaptam-se à instabilidade e à mudança, são dinâmicos e instáveis, e portanto pouco previsíveis;
13. Funcionam em situações de incerteza, complexidade e diversidade - efeito multiplicador da diversidade;
14. Formulam hipóteses perante as situações encontradas;
15. Têm em conta as consequências práticas, sociais e éticas da sua acção e responsabilidade por essas consequências;
16. Sintetizam e contrastam dados, e permite a clarificação das ideias;
17. Identificam e resolvem problemas, constroem hipóteses e agem. Não há receitas, nem há modelos, tem que se ter em conta a singularidade e a pessoalidade do outro;
18. Analisam o que faz funcionar as coisas e em que contexto procuram a ajuda dos outros e reflectem sobre a forma como funciona;
19. Avaliam o que funciona, o que não funciona e porquê, procuram preencher as "zonas de não saber" na construção do conhecimento (Sá-Chaves, 2000b). Este é um processo singular que ninguém faz na vez de ninguém, pois aprender é construir sentidos próprios e pessoais, compreender de uma forma distinta e singular;
20. Utilizam modelos prescritivos, mas só quando se adaptam à situação;
21. Por último, tomam decisões na prática da sua profissão e reflectem sobre as suas práticas, de forma a não tomar decisões ou comportamentos inadequados.

Deleted: &lt;sp&gt;

Deleted: .

Pensamos que também estas características traduzem a necessidade de se atender ao perfil e à formação dos profissionais que pretendam tornar-se supervisores da prática pedagógica, “características que esboçam um perfil do professor flexível, aberto à mudança, capaz de analisar o seu ensino, crítico consigo mesmo e com um amplo domínio de destrezas cognitivas e relacionais (Braga, 2001: 25).

A formação é uma construção de conhecimento com o exercício plural de reflexão em partilha, em multicontextos e de forma multimetodológica, tendo em conta os aspectos afectivos, cognitivos e sócio-culturais. A supervisão é, assim, a sustentação dos processos de formação e da construção do conhecimento do “outro” para o seu desenvolvimento pessoal e profissional, tendo como última finalidade perceber que o próprio é elemento

duma acção mas distanciada desta para reflectir sobre ela, e assim desenvolver o conhecimento meta-prático e meta-cognitivo (Sá-Chaves, 2000b).

Veremos ainda mais à frente neste texto como é que o conhecimento do supervisor deve integrar o conhecimento do profissional do professor experiente, salientando estratégias e os estilos de supervisão que melhor se enquadram nos modelos de supervisão reflexivo, dialógico e colaborativo defendido neste estudo.

## 2. O Papel da Supervisão na Formação de Professores

Não é possível falar em supervisão na formação de professores sem uma breve reflexão acerca do próprio *conceito*. Qualquer supervisor se interrogará certamente acerca das práticas de supervisão e acerca do processo da prática pedagógica ou orientação pedagógica. Alguns autores de influência no campo da supervisão reconhecem o grande desenvolvimento e evolução do conceito, sobretudo nos últimos anos.

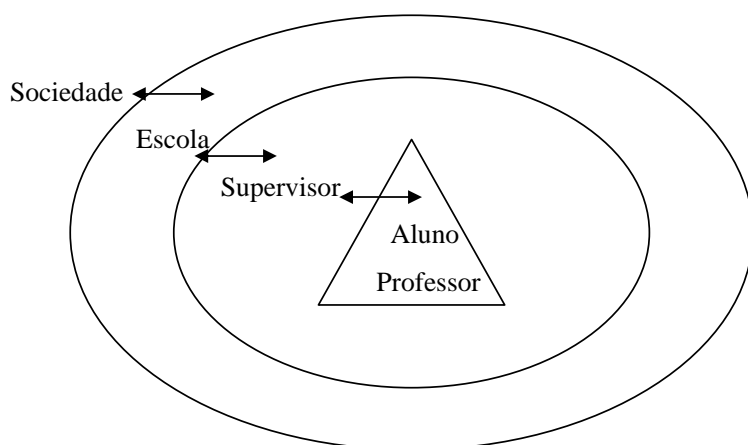
É na discussão acerca do significado de Supervisão ou Orientação que residem divergências e ainda acerca do papel da Supervisão na formação de professores.

Alarcão & Tavares (1987: 18) entendem a Supervisão de professores como “processo em que um professor, em princípio mais experiente e mais informado, orienta um outro professor ou candidato a professor no seu desenvolvimento humano e profissional”. Noutra obra afirmam: “Supervisão era uma designação que evocava (e de certo modo ainda evoca) conotações de poder e de relacionamento sócio-profissional contrárias aos valores de respeito pela pessoa humana e pelas suas capacidades auto-formativas”. (Alarcão & Tavares, 2003: 3). Ainda no prefácio desta obra de Alarcão e Tavares se pode ler que a aceitação do conceito no âmbito da formação tem sido um processo lento e ainda hoje é usado “com sentidos que estão completamente fora do âmbito da supervisão da prática pedagógica numa perspectiva de desenvolvimento e aprendizagem” (ibidem). Citando a opinião destes dois autores “em 1987 as funções de supervisão da prática pedagógica estavam limitados ao acompanhamento dos estágios em formação inicial de professores” (op. cit.: 4), ou seja, não existia formação em supervisão, mas sim a “prática do supervisor à moda antiga” para além da empenhada formação



individual e espontânea a que se auto-impunham os supervisores conscientes, tal como nos afirma também Vieira (1993 a). Para Vieira, a supervisão “no contexto da formação de professores, é uma actuação de monitoração sistemática da prática pedagógica, sobretudo através de procedimentos de reflexão e experimentação” (op. cit.: 28).

A concepção desta autora abrange situações de “supervisão colaborativa e de auto-supervisão” na formação contínua, ou seja, no caso dos supervisores da formação inicial, também estes devem indagar sistematicamente as suas práticas, com vista à *re-construção das práticas de formação*, num contexto de *colaboração interpares* (Vieira, 2004). Se por um lado o supervisor tem por objectivo facilitar o desenvolvimento do professor em formação, também ele se desenvolve, porque aprende ensinando a ensinar, por outro lado, o desenvolvimento profissional do professor visa a aprendizagem e o desenvolvimento dos alunos. Poder-se-ia resumir o envolvimento e o desenvolvimento dos responsáveis em todo o processo, no esquema da Figura 1, constatando-se as influências *ecológicas* a que estão sujeitos.



**Figura.1** - Processo Supervisão

A actividade de supervisão pedagógica também é entendida “como uma actividade de profissionais que supervisionam e gerem o desenvolvimento e as aprendizagens de professores e dos seus alunos, numa orientação de influência directa sobre os primeiros e indirecta sobre os segundos” (Alarcão & Tavares, 2003 cit. por Moreira, 2004: 24/5).

No contexto português, a supervisão foi ganhando importância nos últimos dez anos, assistindo-se à criação de cursos de mestrado, realização de doutoramentos, publicação de livros e artigos científicos, e realização de encontros científicos, que contribuíram para o desenvolvimento do conceito, para além de evidenciar a necessidade de qualificar professores para o desempenho da função supervisiva como função educativa.

Hoje, pela consciência da necessidade de formação contínua, a supervisão ganha mais uma dimensão (auto-) reflexiva e (auto-) formativa, salientando “a centralidade da escola, a sua autonomização e progressiva responsabilização, a necessidade de se auto-questionar e auto-avaliar para ter uma melhor qualidade e uma maior influência social” (Alarcão & Tavares, 2003: 5).

Presentemente, o conceito supervisão é entendido numa acepção mais reflexiva e colaborativa. Moreira (2004), por exemplo, considera fulcral assumir um “conceito de supervisão democrática e transformadora, radicada em valores como liberdade de escolha, a transparência, a colegialidade, a colaboração e a negociação” (Moreira, 2004: 25).

Quando os supervisores iniciam a sua actividade, encontram-se, de certa forma, também em formação e desenvolvimento profissional, enquanto formadores da Escola ou da Universidade. Para além disso, ambos têm de colaborar, partilhando todo o trabalho e, consequentemente, o seu desenvolvimento pessoal e profissional. A questão que se coloca é saber se o tipo de formação para o exercício do cargo destes profissionais deve ou não assentar numa formação especializada no domínio da supervisão pedagógica, tendo em conta o papel da Supervisão e da actuação dos supervisores no contexto do estágio pedagógico. Relembrando Sá-Chaves (2000b: 76), na relação supervisiva o supervisor “deve procurar estar atento às necessidades formativas, às motivações, às capacidades e competências profissionais do formando, de forma a adequar a sua intervenção e comunicação, ajudando-o a progredir e a aceder a um saber, a um saber fazer e a um saber ser, necessários a uma intervenção contextualizada e que só possível através de um saber pensar consciente, situado e partilhado”. A insuficiente ou ausência de formação especializada ou, por vezes, a falta de experiência do supervisor repercute-se no “processo supervisivo no qual as interações se devem desenvolver num ambiente de confiança e de interajuda afectiva e cognitivamente estimulante” (op.cit.:75). Assim, a Supervisão é considerada como “um processo mediador nos processos de aprendizagem e de

desenvolvimento do formando e do supervisor, podendo ser facilitado ou inibido consoante a natureza da interação” (ibidem).

Na formação inicial de professores, concretamente no contexto do estágio pedagógico, é frequente existir um desfasamento entre o pensamento teórico e a prática da supervisão. Sobre esta questão Ceia explica que “o actual quadro em vigor para a formação inicial de professores não garante, salvo excepções, uma articulação entre a formação e a investigação pedagógica, por causa do privilégio concedido à transmissão passiva de saberes desligados da especificidade do ensino” (Ceia, 2002: 11). Para além disso, “é verdade que os actuais modelos curriculares de formação inicial de professores pecam pela excessiva departamentalização das disciplinas e pela quase ausência de intercâmbios disciplinares, por causa do fechamento dos currículos.” (Ceia, 2002: 12).

Tal como afirma também Moreira (2001: 14), essa articulação (entre a teoria que os estagiários aprenderam na Universidade e a prática lectiva do estágio) nem sempre “é feita do modo mais eficaz, pois tenho verificado que os professores - estagiários desenvolvem ‘estratégias de sobrevivência’, traduzidas na adopção de comportamentos e atitudes de imitação’ dos supervisores da escola ou de obediência pouco crítica”.

Queremos aqui evidenciar a influência das boas ou más práticas de supervisão/ensino dos supervisores/professores enquanto meros actos de reprodução, em detrimento do desenvolvimento profissional “como uma actuação de monitorização sistemática da prática pedagógica, sobretudo através de procedimentos de reflexão e de experimentação na formação de professores (Vieira, 1993: 28).

Não obstante as inovações e alterações que se tentam implementar através das reformas quer na Educação, quer ao nível das teorias de Metodologias de Ensino, cursadas pelos alunos futuros-professores nas Universidades, ainda se verifica alguma resistência à mudança de competências, atitudes e das práticas, por parte de gerações de professores.

No artigo de reflexão sobre a reconceptualização dos cursos de formação de professores”, Ceia (2002:11) reforça a ideia da necessidade de um trabalho colaborativo entre todos os intervenientes na formação de professores: “(...) caminhos das formações interactivas de professores, onde todos os intervenientes (coordenadores científicos, orientadores de estágio, escolas que acolhem os núcleos e professores estagiários) têm oportunidade de reflectir e agir na construção dos saberes necessários a uma boa formação científica e pedagógica”.

Na tentativa de clarificar características de uma *cultura dominante (reprodutora)* e de uma *cultura emergente (transformadora)*, Vieira (2003:547) acentua o conceito de “cultura de supervisão”, que define como “um conjunto de convicções, valores, normas, pressupostos e princípios de acção que, num dado contexto espaço-temporal, orientam as práticas de supervisão e se (re)constroem nessas práticas”.

Acreditamos, que a formação de professores e a Supervisão possam ser veículos que transportam a mudança necessária nas escolas do futuro, uma escola com professores formados, capazes de promover mudanças reais que conduzam ao sucesso de todos os alunos. Consequentemente, é necessário rever a forma como actuam os responsáveis pela prática pedagógica na formação inicial de professores.

Passaremos de seguida à apresentação de cenários mais actuais da supervisão, seguindo de perto as propostas de Alarcão e Tavares.

#### *Cenários actuais para a supervisão*

Alarcão e Tavares (2003: 44) admitem existir actualmente em Portugal uma multiplicidade de modelos de supervisão, não obstante considerarem a existência de algumas práticas interessantes que advogam “uma filosofia sócio-construtivista, de base experimental – reflexiva, que alia experiência, reflexão, confronto de ideias, acção e formação pela investigação e que atribui ao saber profissional dos professores um carácter mais prático do que prático e ao supervisor uma dimensão mais estratégica, mais formativa”.

Os autores acima referenciados (1987, 2003) sugerem alguns modelos / ‘cenários’ de supervisão que apresentaremos sucintamente, centrando-nos apenas em cenários mais actuais, que reforçam uma perspectiva colaborativa e que facilitam “a emergência de uma orientação transformadora da supervisão, concebida como “ideal”, assente em noções de democratização, negociação e colegialidade” (Vieira, 2001: 547), a qual defendemos neste trabalho.

#### *O cenário reflexivo*

Schön (1983, 1987), o grande precursor deste cenário, valoriza a reflexão *na e sobre* a acção perspectivando uma nova epistemologia da prática que tem por objectivo a

construção do conhecimento profissional. A abordagem reflexiva, de natureza construtivista, condiciona a aquisição de competências que o autor apelidou de *artistry*, competências que exigem criatividade e sensibilidade artística para agir em contextos complexos, únicos e imprevisíveis. O profissional deve ter um conhecimento tácito, inerente e simultâneo às suas acções e que Schön designou por conhecimento *na* acção.

O processo de formação pressupõe uma reflexão dialogante sobre o que se observa e o que se vive – exigindo acção, experimentação e reflexão *sobre* a acção. “A prática precisa de ser acompanhada por supervisores que, experientes, detenham as competências para orientar, estimular, exigir, apoiar, avaliar, isto é, sejam simultaneamente treinadores, companheiros e conselheiros.” (Schön cit. por Alarcão & Tavares, 2003: 35). Nesta perspectiva, o papel do supervisor torna-se imprescindível para ajudar os estagiários a:

a) compreender as situações; b) saberem agir em situação; 3) sistematizar o conhecimento que surge da interacção entre a acção e o pensamento. O supervisor deve promover “a reflexão na acção, a reflexão sobre a acção e a reflexão sobre a reflexão na acção” (ibidem).

Assim, os professores e os supervisores assumem as suas responsabilidades tanto na cognição (reflexão na acção, reflexão sobre a acção), como na metacognição (reflexão sobre a reflexão na acção), com vista facilitar o desenvolvimento ao longo da vida, ou seja, quando a hetero-supervisão se transforma em auto-supervisão no sentido do “desenvolvimento da capacidade emancipatória” (Alarcão & Tavares, 2003: 36).

Segundo os autores referenciados, Schön (1987) considerou algumas estratégias necessárias à formação, a saber: a experimentação multifacetada “play in a hall of mirrors”; a experimentação em conjunto “joint experimentation”, a demonstração acompanhada de reflexão “follow me”. Para além destas, também é possível incluir no processo de formação:

- “demonstrações acompanhadas de comentários elucidativos dos processos seguidos, ou seja, verbalização do pensamento como expressão da reflexão na acção;
- diálogo com a situação, e envolvimento do estagiário nesse diálogo;
- esclarecimentos sobre as contribuições que os vários domínios do saber podem trazer para a compreensão e solução do problema em causa;

- crítica, reapreciação, reformulação, atenção operativa às réplicas da própria situação, encorajamento, instruções, sugestões, iniciação do estagiário na linguagem própria da profissão e nas formas de pensamento e de actuação específicos da sua profissão”(ibidem).

A função do supervisor prevê o apoio ao estagiário na descodificação de problemas reais, provocando-lhe situações de levantamento de hipóteses, experimentação e verificação, a fim de equacionar soluções. É fundamental que o supervisor tenha atenção “à riqueza que pode brotar da consciência de que se terem cometido erros, de se necessitar de ajuda dos outros e de pouco ou nada se aprender sem um empenhamento auto-formativo e uma estratégia pessoal de pesquisa” (ibidem). O supervisor deve ainda encorajar os estagiários a explorar capacidades de aprendizagem quer nas actividades e nas interacções que se criam.

### *O cenário ecológico*

Neste cenário, salienta-se a preocupação de se olhar a supervisão e a formação numa abordagem ecológica do desenvolvimento profissional dos professores, de cariz reflexivo, cuja aprendizagem se enquadra no paradigma desenvolvimentista, humanista e socioconstrutivista, “em ambiente interinstitucional interactivo” (Alarcão e Tavares, 2003: 37). Estão em causa as dinâmicas sociais e a dinâmica do processo sinérgico das interacções entre a pessoa, em desenvolvimento, e o meio, que a circunda, também ele em desenvolvimento constante. Este cenário teve a sua origem no modelo de desenvolvimento humano de Bronfenbrenner (1979) adaptado ao desenvolvimento profissional dos futuros professores e educadores, tal como explicam Alarcão e Sá-Chaves (1994).

Na formação inicial, este cenário, dá especial atenção às “relações dinâmicas, recíprocas e sinérgicas e de uma rede múltipla de relações de intercontextualidade com níveis de influência diversificados.”(ibidem). Dito de outra forma, as actividades, os papéis e as relações interpessoais são factores fulcrais que alteram os vários contextos e relações e que são fundamentais para o desenvolvimento humano e profissional. A supervisão assume aqui o papel de gerir as experiências diversificadas numa panóplia de contextos vários, próprios de um ano de formação.

Bronfenbrenner (1979), citado por Alarcão e Tavares (2003), Sá-Chaves (2000b) e Portugal (1992), considera que os contextos (microsistemas) exercem uma acção directa

sobre os profissionais. Na sua opinião, estes microsistemas interagem entre si e integram-se em contextos mais complexos, que designou por meso e macrosistemas, exercendo estes também influência sobre a pessoa em formação.

Atendendo à colaboração supervisiva nos contextos interinstitucionais onde se desenvolve a formação, este cenário poderá servir para melhor se compreender a actuação supervisiva e as relações que se estabelecem ao nível do micro-sistema, bem como as relações que são influenciadas por outros sistemas, como por exemplo, "alterações programáticas, concepções de formação e de supervisão, valorização de competências profissionais pela sociedade" (Alarcão & Tavares, 2003: 38).

Alarcão e Tavares (2003) referem a importância da articulação entre a formação inicial e contínua, bem como a articulação entre a instituição de formação inicial e as instituições onde se realiza a prática pedagógica. A formação inicial realiza-se em contextos distintos, nas escolas básicas ou secundárias e nas universidades, e estas devem interligar-se e não funcionar de forma desconexa, com vista à promoção do desenvolvimento e da aprendizagem institucional.

### *O cenário dialógico*

Neste cenário advoga-se uma perspectiva de supervisão situacional. Waite (1995) defende uma supervisão dialógica e contextualizada, dando primazia à dimensão comunicativa, política e emancipatória da formação. Neste cenário, a linguagem e o diálogo crítico têm um papel preponderante na construção da cultura e do conhecimento dos professores como profissionais e na desocultação das circunstâncias contextuais, escolares e sociais que influenciam o exercício da profissão.

Tal como afirmam Alarcão e Tavares (2003: 40/1) a verbalização reflexiva do pensamento é fundamental no desenvolvimento profissional dos professores, sendo ideal recorrer-se a uma estratégia dialógica entre parceiros da mesma comunidade profissional (professores e supervisores) num diálogo construtivo, tendo em conta que estão todos interessados em inovar e provocar mudanças nos contextos educativos. Nesta perspectiva, a supervisão é sustentada por relações de colaboração de base clínica e constitui um instrumento de emancipação individual e colectivo de professores, (Smyth, 1989 e 1997 cit por Alarcão & Tavares, 2003: 41).

*O cenário integrador*

Se pensarmos no processo de ensino/aprendizagem, como processo de resolução de problemas, inferimos que Supervisão também pode ser é um processo de orientação para a resolução de problemas. Há uma permanente acção dada pelos contextos e pelos actores com a sua carga de histórias de vida, as suas interacções e oportunidades à reflexão destes participantes.

Esta prática reflexiva conduz ao desenvolvimento pessoal dos próprios níveis de consciencialização do professor que leva também ao desenvolvimento das suas competências meta-práticas e meta-cognitivas. Este desenvolvimento parece-nos ser só possível se entendermos que o processo de supervisão realizado não utiliza estratégias *standard* (Sá-Chaves, 1994: 525) ou outro qualquer procedimento deste tipo (Sá-Chaves, 2000b: 187/8), mas sim um processo intra-individual de cada formando-professor, integrador dos factos de vida, das suas vidas e das suas experiências de vida, sendo levado a reflectir de uma forma permanente pela consciencialização dessa necessidade para a construção do seu conhecimento como profissional reflexivo. O formando contractualiza com o supervisor o caminho para essa mesma reflexão. Esse contracto é individual e único porque parte do seu próprio projecto pessoal, através da aplicação de estratégias mediadoras. O supervisor vai integrar o grau de consciencialização do formando para a sua necessidade de se desenvolver, proporcionando auto-conhecimento e auto-controlo para a reflexão nas práticas (antes, durante e depois) podendo assim posteriormente, saber agir em acções futuras através da construção de conceitos e princípios estruturantes do seu pensamento, levando-o à auto-descoberta.

Este cenário que a autora designa também como cenário de intervenção reflexiva não *standard* é sem dúvida o caminho do desenvolvimento actual da dita *era pós-modernidade* ou 3<sup>a</sup>. *modernidade* da relação supervisiva (Sá-Chaves, 2000b: 188).

Deleted: <sp>

Os cenários aqui retratados não devem ser interpretados de forma isolada ou seja, coexistem na sua dimensão histórica e cultural e podendo entrecruzar-se nas práticas supervisivas. Sá-Chaves (2000b: 76) defende que os melhores cenários supervisivos parecem ser aqueles que contribuem para uma formação multidimensional e consistente que permita a tomada de decisões para uma acção consciente e deliberada. Por outro lado, importa referir que, no contexto actual, a actividade supervisiva se estende a um contexto mais amplo, que Alarcão e Tavares (2003) designam como “escola reflexiva”. Surge uma



nova visão da supervisão decorrente da ideia de “uma escola que se pensa através dos seus actores (...) pensa-se no presente para se projectar no futuro e na continuidade, sempre renovada da sua história” (Alarcão & Tavares, 2003: 133).

É, assim, fundamental que existam professores com funções supervisivas específicas e que actuem com sentido de responsabilidade dinamizando iniciativas “que visem a melhoria de qualidade da educação, de acordo com o projecto que a escola construiu para si e que incluem a formação e a avaliação dos recursos humanos. Integrar-se-ão, assim, na política da escola em cuja definição, aliás, devem ter participado” (Alarcão e Tavares, 2003: 145).

Vimos que houve uma evolução significativa quanto à abordagem dos cenários / modelos de supervisão. No ponto seguinte, abordamos o modo como a formação inicial e o processo de evolução.

### 3. A evolução das políticas de formação inicial de professores

*“O grande objectivo político do sistema de formação de professores é a melhoria da qualidade de ensino e das aprendizagens dos alunos, através da capacitação dos professores ao longo da vida, para actuarem reflexivamente como profissionais de mudança a nível de sala de aula, da escola, cada vez mais autónoma e do território educativo.” Campos, 2000:4*

A questão de fundo que se coloca neste estudo será como se deve legitimar actualmente a formação dos supervisores, sobretudo se pensarmos ao nível da evolução das políticas de formação inicial de professores. O sistema de formação de professores, enquadrando-se na perspectiva de aprendizagem ao longo da vida e integrando-se no processo mais vasto do seu desenvolvimento profissional, inclui a formação inicial, a formação contínua e a formação especializada. Campos (2000) exemplifica o sistema de

formação de professores à luz da Lei de Bases do Sistema Educativo que prevê que este se deve “desenvolver em articulação com projectos de investigação e de inovação ou mudança, centrados na realidade educativa escolar” (op.cit.: 4).

Actualmente, a formação inicial visa proporcionar aos professores a informação, os métodos e as técnicas científicos e pedagógicos de base, bem como a formação pessoal e social adequada ao exercício da função docente. A formação contínua visa promover o permanente desenvolvimento profissional dos professores, numa perspectiva de auto - aprendizagem e a formação especializada qualifica os professores para o desempenho de funções educativas especializadas.

A Lei de Bases do Sistema Educativo também prevê funções especializadas e respectivas qualificações específicas no sistema de ensino e nas escolas, ou seja, estando em concordância com Campos (2000) podemos afirmar que presentemente “existe uma definição política das áreas e dos respectivos perfis de qualificação profissional especializada” (ibidem).

No entanto, só recentemente é que a Supervisão Pedagógica e a Formação de Formadores são consideradas áreas de especialização e estão consagradas na Portaria nº 680/2000, de 29/8 que, no seu Art. 3º, que visa “qualificar para exercício de funções de orientação e supervisão da formação inicial e contínua de educadores e professores” . Sobre as respectivas competências exigidas serão mais adiante destacadas e descritas, na parte dedicada à situação da formação dos supervisores em Portugal, ainda neste capítulo. Consideramos que para se falar em qualidade da formação inicial e contínua de professores da educação básica e do ensino secundário em Portugal, é preciso primeiro perceber se existe ou não vontade política de reconhecimento face à necessidade de mudança.

O papel do Estado é fundamental na apresentação de políticas que promovam também essa qualidade, senão vejamos o que o documento do CRUP (2003: 7) que refere que a formação profissional de professores, nas universidades portuguesas, não tem constituído uma prioridade e Campos (1995) acrescenta que durante 40 anos só existiram “cursos específicos de formação de professores do 1º ciclo do ensino básico e de educação física; para o exercício da docência nos outros níveis de ensino, eram recrutadas pessoas com cursos superiores no mesmo domínio ou de domínio próximo das disciplinas a ensinar” (Campos, 1995: 19). Convém referir que o envolvimento das universidades na

formação inicial e profissional de professores só surgiu no final dos anos oitenta, com a criação de cursos específicos de formação de professores nalgumas faculdades de letras

Actualmente, o contexto da formação de professores irá certamente também pôr à prova os responsáveis pelas políticas educativas em Portugal, originado pela Declaração de Bolonha e de Praga que “sublinham a importância da ‘inteligibilidade’ e da ‘comparabilidade’ dos graus universitários europeus, apontando a vantagem destes se organizarem por ciclos de formação, todos eles com saída reconhecida para o mercado de trabalho”(CRUP, 2003:16). Uma das linhas de força deste documento do CRUP consagra a articulação da formação inicial de professores com a contínua e a formação especializada, deixando como recomendação às instituições de ensino superior que assumam de forma mais “dinâmica e inovadora” a responsabilidade na formação especializada (ibidem).

No contexto actual da formação inicial de professores, entendemos que há necessidade de se reflectir sobre a prática profissional, ou estágio pedagógico. Em 2001 foi promovida alguma discussão, no sentido de se criar “legislação nova sobre a matéria que fosse o resultado de um acordo entre as instituições formadoras e não o resultado de uma imposição política decretada por quem conhece apenas a vida do gabinete ministeriais” (Ceia, 2002:11). Este mesmo autor considerou a *Recomendação sobre a prática profissional dos cursos de formação inicial de professores*, D.R. de 03.04.02 (2ª Série) presente na Deliberação nº 515/2002 um documento válido, mas que faz parte do passado com a extinção do INAFOP. Consideramos que a qualidade da formação inicial de professores no nosso esquema de formação depende da atenção que é dada à prática pedagógica (estágio pedagógico), ou seja, atendendo à diversidade de actividades que integram a observação, a análise e a responsabilização pela docência.

Também Cachapuz (2002: 32) refere que “a formação inicial de professores foi desvalorizada durante os anos 90 em favor da formação contínua e da formação pós-graduada” e considera que com o surgimento do processo de Bolonha suscitou mais alguma atenção.

Presentemente é necessário ter um novo olhar e perspectivar a formação de professores num espaço político europeu. Num relatório do Conselho da Educação para o Conselho Europeu de 2001, do Conselho da União Europeia, pode ler-se que os objectivos concretos dos sistemas de educação e formação equacionam “Modernizar a formação

inicial e contínua de professores e formadores, a fim de que os seus conhecimentos e competências respondam à evolução e às expectativas da sociedade e sejam adaptados aos diferentes grupos a que se dirigem” como um desafio para os próximos dez anos, partindo da realidade de que a maioria dos professores obteve o diploma há mais de 25 anos e que a actualização das competências não acompanhou o ritmo da mudança. Subjacente a este cenário considera-se que o papel dos professores e formadores também evolui no sentido de promover nos alunos a aquisição de conhecimentos teóricos e as competências profissionais de que precisam, tornando-os autónomos na sua aprendizagem. O mesmo documento declara novas tendências e a preocupação na agenda das políticas educativas definindo como seu programa a necessidade de “identificar as competências de que os professores e os formadores devem dispor, tendo em conta a evolução do seu papel na sociedade do conhecimento” bem como “criar as condições que possam proporcionar aos professores e aos formadores o apoio adequado para poderem responder aos desafios da sociedade do conhecimento, nomeadamente através da sua formação inicial e do conhecimento da formação contínua na perspectiva da aprendizagem ao longo da vida” (Campos, 2002: 8/9).

No processo dos objectivos comuns, os responsáveis políticos dos vários países estabeleceram compromissos na construção de um consenso quanto às competências que todos devem possuir, bem como, na criação de condições para que a sua formação, numa perspectiva de aprendizagem ao longo da vida, seja adequada, de forma a promover o desenvolvimento das mesmas.

Nos últimos anos, o papel da autonomia das escolas e das instituições de ensino superior veio implicar a construção de uma nova cultura de desempenho no domínio curricular e organizacional. Esta tendência obriga a um papel de maior intervenção, ou seja as “iniciativas políticas têm de se centrar na definição do papel do professor e do formador, e na caracterização das competências de acção em função dos problemas que terão de enfrentar e resolver”, tal como defende Ceia (2002: 10).

Na senda do autor citado, acreditamos que, num futuro próximo, a política de formação (inicial) de professores tem de garantir a “qualidade de cada curso de formação de professores e adequar a qualificação que proporciona às exigências do desempenho profissional” (ibidem). Será necessário debater as implicações inerentes à introdução do processo de Bolonha, no âmbito da formação inicial de professores. Cachapuz (2002: 34)

sugere que este debate seja “coerente de forma a harmonizar as diferentes dimensões da formação de professores, trazendo à luz uma perspectiva de currículo que favoreça a interdisciplinariedade e a transdisciplinariedade”. Na opinião deste autor o processo de Bolonha será uma oportunidade para repensar a Universidade Portuguesa e, sobretudo a formação inicial de professores.

Passamos de seguida à secção sobre a formação dos supervisores em Portugal, salientando o papel dos supervisores da universidade e da escola. Abordaremos funções e competências de supervisão, apresentando legislação de suporte que define esta função especializada.

### **3.1. A situação da formação dos supervisores em Portugal**

Tal como já descrevemos, o quadro actual da formação inicial de professores tem vindo a reagir favoravelmente à necessidade de mudança, no sentido de oferecer uma melhor qualidade. Importa saber se estas mudanças levaram a apetrechar todos os agentes envolvidos na formação ‘inicial’ a um nível de competência que a sua actividade exige, recordando aqui, que a acção do supervisor é essencialmente ajudar o professor a crescer e a ensinar os seus alunos para que eles aprendam e se desenvolvam.

Concretamente no processo de supervisão da prática pedagógica o supervisor ajuda o professor estagiário a tornar-se um bom profissional. Não podemos deixar de mencionar que o professor em formação (inicial) deve ter uma atitude de colaboração com o supervisor, (auto) - implicando-se na sua própria formação, com vista a que o processo de formação seja bem sucedido. Neste contexto, ambos se encontram em aprendizagem e desenvolvimento para que possam intervir como educadores, na aprendizagem e no desenvolvimento dos seus alunos.

Esta reflexão colaborativa e através de um trabalho persistente permite ao formando desenvolver um conjunto de *skills* para se tornar um bom profissional. Talvez mais do que apenas desenvolver skills, concordamos com Moreira (2004) que exemplifica o ciclo de aprendizagem experiencial orientado para o desenvolvimento de um ensino

reflexivo, baseado no modelo supervisivo ALACT<sup>1</sup>, em que “a partir da experiência do ensino do professor, num clima de aceitação, empatia, autenticidade e concretização, o supervisor deve levar o professor a tomar consciência dos aspectos relevantes da sua acção, para que ele próprio crie alternativas para serem testadas na prática. O objectivo último é o de que o professor em formação continue a desenvolver competências profissionais após conclusão do período formal de formação, ou seja, se torne o seu próprio supervisor ” (Moreira, 2004: 42).

Subjacente à questão central deste presente estudo, importa reflectir como é que esta actividade de supervisão e orientação é partilhada pelos dois supervisores, um da escola e outro da universidade, tal como é previsto nos dois modelos da prática pedagógica (estágio pedagógico - bidisciplinares), em análise<sup>2</sup>.

A formação e a aquisição de competência por parte dos estagiários também é influenciada “pela natureza do aconselhamento e da orientação facultada pelo orientador pedagógico” (Jacinto, 2003: 104). Reforçamos a necessidade de interacção e colaboração supervisiva entre os quatro, ou ausência dela. Neste processo consideramos imprescindível reflectir acerca dos *objectivos de um supervisor*, citando as seguintes capacidades e atitudes de que nos dão conta Alarcão & Tavares: (2003: 72):

- 1) espírito de auto-formação e desenvolvimento;
- 2) capacidade de identificar, aprofundar, mobilizar e integrar os conhecimentos subjacentes ao exercício da docência;
- 3) Capacidade de resolver problemas e tomar decisões esclarecidas e acertadas;
- 4) Capacidade de experimentar e inovar numa dialéctica entre a prática e a teoria;
- 5) Capacidade de reflectir e fazer críticas e autocríticas de modo construtivo;
- 6) Consciência da responsabilidade que coube ao professor no sucesso, ou insucesso dos seus alunos;
- 7) Entusiasmo pela profissão que exerce e empenho nas tarefas inerentes;
- 8) Capacidade de trabalhar com os outros elementos envolvidos no processo educativo;

---

<sup>1</sup> ALACT: Action, Looking back on action, Awareness of essencial aspects, Creating alternative methods of action & Trial, Korkhagen (1982) e Korkhagen & Kessels (1999) in Moreira, 2004:42

<sup>2</sup> Legislação sobre os estágios pedagógicos: no Regulamento do Estágio Pedagógico das Licenciaturas em Ensino da Universidade de Aveiro e na Portaria nº 659/88 de 29 de Setembro, no Regulamento Interno do Ramo Educacional da Faculdade de Letras da Universidade do Porto (Despacho reitoral de 6.8.91, D.R. II Série nº 193, 23.8.91) e no. (v. Anexos 3 e 4)

Como se pode verificar, a tarefa do(s) supervisor(es) da escola e/ou da universidade é bastante complexa e os seus papéis difíceis de serem definidos, sobretudo porque têm de actuar em contextos múltiplos, sendo primordial atender às suas diferentes características pessoais e competências profissionais, e estilos de orientação que mobilizam na prática de supervisão (Jacinto, 2003).

Esta autora também refere Zahorik (1988) que pretendeu saber quais os objectivos do supervisor, os estilos de interacção e as técnicas de observação e de condução de conferências de supervisão, num estudo que realizou com dez supervisores universitários. Concluiu que existiam “divergências de objectivos e estilos entre os supervisores” (Jacinto, 2003: 102).

Antes de nos debruçarmos sobre a figura do supervisor pensamos ser fundamental atender às características necessárias para o desempenho do cargo. A título de exemplo, encontramos seis áreas de características gerais do supervisor identificadas por Mosher e Purpel (1972) citados na obra de Alarcão e Tavares (2003: 73):

*Características gerais que o supervisor deve manifestar:*

- a) “sensibilidade para se aperceber dos problemas e das suas causas;
- b) capacidade para analisar, dissecar e conceptualizar os problemas e hierarquizar as causas que lhes deram origem;
- c) capacidade para estabelecer uma comunicação eficaz a fim de perceber as opiniões e sentimentos;
- d) competência em desenvolvimento curricular e em teoria e prática de ensino;
- e) skills de relacionamento interpessoal;
- f) responsabilidade social assente em noções bem claras sobre os fins da educação”.

Estes autores salientam características mais específicas, nomeadamente a capacidade de prestar atenção e o saber escutar, bem como, capacidade de compreender, de manifestar uma atitude de resposta adequada, de integrar as perspectivas dos formandos, de buscar a clarificação de sentidos e a construção de uma linguagem comum, de comunicar verbal e não verbalmente, de parafrasear e interpretar, de cooperar, de interrogar” (op.cit.: 74).

Assim, na abordagem da relação interpessoal o supervisor insere-se num estilo de supervisão do tipo desenvolvimentista e Glickman (1985) identifica 10 categorias de skills interpessoais (op. cit. 74): *i) Prestar atenção ii) Clarificar iii) Encorajar iv) Servir de espelho v) Dar opinião vi) Ajudar a encontrar soluções para os problemas vii) Negociar viii) Orientar ix) Estabelecer critérios x) Condicionar;*

Glickman (1985) acrescenta ainda que estas atitudes determinam o seu *estilo de supervisão* que poderá ser analisado de acordo com de três tipos:

*Não directivo* – tem capacidade de escutar o professor, de esperar que ele tome iniciativas. É capaz de verbalizar as ideias e os sentimentos que este lhe vai manifestando, sabe encorajá-lo, ajudá-lo a clarificar as ideias e os seus sentimentos, pede-lhe informações quando necessário.

*Colaborativo* – o supervisor que prefere estratégias de colaboração verbaliza o que o professor lhe vai dizendo, faz sínteses das sugestões e dos problemas apresentados, ajuda a resolvê-los.

*Directivo* – concentra as suas preocupações em dar orientações, em estabelecer critérios e condicionar as atitudes do professor.

Comportamentos Estilos de supervisão	Prestar atenção	Clarificar	Encorajar	Servir de espelho	Dar opinião	Ajudar a encontrar soluções	Negociar	Orientar	Estabelecer critérios	Condicionar
Não-directivo										
De colaboração										
Directivo										

**Figura 2** – Estilos de Supervisão , segundo Glickman (1985) in: Alarcão &Tavares (2003:76)

A Figura 2 representa os estilos de Supervisão que, de acordo com as atitudes, os comportamentos e atitudes não são exclusivos de um ou outro estilo de supervisão, tal



como se verifica através da intensidade do sombreado, que percorre o quadro de um lado ao outro. Nesta lógica, o supervisor deverá ter em atenção a personalidade dos professores e o seu nível de desenvolvimento cognitivo e afectivo, porque não são todos iguais, podendo o supervisor ter de adequar os vários estilos, e de assumir uma actuação flexível e adequada, potenciadora do crescimento individual de cada formando” (Moreira, 2004:59).

O enfoque principal desta investigação recai sobre a colaboração supervisiva entre os supervisores da universidade e da escola no estágio pedagógico, cujo impacto decorre da sua actuação e do desempenho do seu papel e, porque, tal como Moreira defende, a “qualidade do processo de estágio depende da eficácia das relações (...)” (op.cit.: 61).

Como já tivemos oportunidade de referir neste estudo, a colaboração entre as instituições de formação e as escolas no processo de formação inicial é desejada, tendo em conta que “a presença e acompanhamento de ambos os supervisores assegura o acesso, pelos estagiários, a diferentes dimensões do conhecimento profissional, que se devem interrogar mutuamente: o supervisor da escola, pela continuidade da sua presença na escola e maior experiência e conhecimentos dos contextos da actividade de ensino nos níveis de qualificação profissional, está mais bem posicionado para assegurar o desenvolvimento do conhecimento prático de ensino; o supervisor da universidade, dada a sua actividade investigativa, tem uma posição privilegiada na facilitação do estudo crítico da prática à luz de pressupostos teóricos, o que supõe um contacto estreito com as escolas” (Moreira, 2004: 62).

A partir da revisão bibliográfica efectuada, constatámos que vários autores como Moreira (2004), Alarcão (1991), Ribeiro Dias (1996), Cardoso (1999), Jacinto (2003) e Vieira (2003) defendem com preocupação a necessidade de formação dos supervisores e formadores de professores. A publicação do Decreto-Lei nº 95/97, de 23/4 de 1997, DR – I Série A que aprova o regime jurídico da formação especializada de educadores de infância e de professores dos ensinos básico e secundário vem pôr fim à ausência de legislação em relação à necessidade de formação especializada dos supervisores e formadores. Este decreto define as áreas de formação especializada de docentes para o exercício de outras funções educativas. A formação especializada surge como uma “modalidade de formação a par da formação inicial e contínua”, devendo esta ser obtida através de cursos de pós-graduação, responsabilizando as instituições de ensino superior pela sua concretização que, segundo estudos realizados, têm vindo a ser procurados nos últimos dez anos.

Uma das oito áreas de especialização introduzidas diz respeito à área de *Supervisão Pedagógica e formação de formadores* e visa “qualificar para o exercício de orientação e supervisão da formação inicial e contínua de educadores e professores” (Art. 3º). Este articulado legal define formação especializada como a “aquisição de competências e de conhecimentos científicos, pedagógicos e técnicos, bem como no desenvolvimento de capacidades e atitudes de análise crítica, de inovação e de investigação em domínio específico das ciências da educação” (Art. 2º).

Dois anos mais tarde, o Despacho Conjunto SEEI/SEAE nº 198/99, de 15/2, publicado em DR, nº 52 – II Série, define os perfis de formação especializada e aponta as competências a desenvolver nas funções de supervisão pedagógica e formação de formadores, a saber: 2.1. Competências de análise crítica; 2.2. Competências de intervenção; 2.3. Competências de formação, de supervisão e de avaliação; 2.4. Competências de consultadoria. O mesmo articulado legal prevê a reapreciação do mesmo no prazo de cinco anos, por forma “a possibilitar o seu ajustamento à evolução que, previsivelmente, se fará sentir no sistema educativo” (Despacho nº 198/99).

Na revisão bibliográfica que realizámos, constatámos a necessidade de se dar resposta à formação especializada, tendo sido este o papel de algumas instituições do ensino superior, na última década.

A este propósito salientamos um artigo de Vieira (2002) sobre a importância do “papel da formação especializada na renovação da supervisão e da pedagogia escolar que pressupõe a valorização epistemológica das práticas dos formadores na construção de conhecimento sobre a formação”(Vieira, 2002: 546).

Tendo em conta a importância conferida ao seu papel, convém evidenciar a existência de alguns estudos em Portugal, sobre os supervisores de estágio, a caracterização das competências profissionais que praticam, as concepções de supervisão que lhes subjazem, a articulação das suas práticas, bem como a necessidade de formação especializada (Alarcão & Tavares, 2003; Cardoso, et al. 2000, Galvão, 2002; Jacinto, 2003; Petrucci, 2002; Moreira, 2004, Sanches 2002, Vieira, 2003, entre outros).

## **CAPÍTULO II**

### **MODELOS DE FORMAÇÃO E COLABORAÇÃO INSTITUCIONAL**

## Introdução

No contexto do estágio pedagógico as instituições de formação, as universidades e as escolas, repartem entre si responsabilidades de ordem organizacional e de formação. No entanto, a Lei de Bases do Sistema Educativo<sup>1</sup> consagra o princípio de que a “formação inicial de professores é da competência das instituições de ensino superior, cabendo às universidades a formação inicial dos professores do 3º ciclo do ensino básico e do ensino secundário” tal como podemos encontrar no preâmbulo da Portaria nº 659/88 de 29 de Setembro, articulado legal que rege o estágio pedagógico dos ramos de formação educacional de alguns cursos de licenciatura<sup>2</sup>.

O documento do CRUP de 2001 refere a importância da ligação das Universidades às Escolas como uma das vantagens dos estágios “que é sempre profícua”, não obstante os problemas institucionais que surgem pela “diversidade de intervenientes, nomeadamente o Ministério da Educação, com ênfase para as Direcções Regionais de Educação, que intervêm na selecção de orientadores e na colocação de estagiários, além de outros Departamentos do Ministério, Escolas e, através destas, outros participantes no processo educativo dos alunos, sejam encarregados de educação, sejam outros parceiros sociais” (CRUP, 2001: 14/5).

Sem descurar os problemas que acarreta a articulação, diríamos obrigatória, entre as instituições de formação, o estágio é fundamental para as instituições de ensino superior, fazendo com que as universidades se relacionem com instituições de outros níveis de ensino.

O acompanhamento que é feito no contexto real do estágio por parte das universidades na figura dos supervisores permite evidenciar, algumas lacunas na formação científica e pedagógica dos estagiários e adquiridas anteriormente ao longo da sua formação académica. Significa isto que esta situação pode ser tomada em consideração havendo a necessidade de se adequar e articular estratégias de formação, bem como o conteúdo das disciplinas, dos cursos de via ensino, no sentido de reforçar uma formação dita mais profissionalizante, dando continuidade e articulando os conteúdos aprendidos nas escolas. Também seria uma oportunidade única para que estas “lacunas” pudessem ser

---

<sup>1</sup> Lei de Bases do Sistema Educativo – (LBSE) - (Lei nº 46/86, de 14 de Outubro)

<sup>2</sup> Das Faculdades de Letras das Universidades de Coimbra, de Lisboa e do Porto e da Faculdade de Ciências Sociais e Humanas da Universidade Nova de Lisboa.

tomadas em consideração “nas reestruturações dos currículos universitários, sendo as Escolas comunidades imprescindíveis de aprendizagem e motores de mudança, que as Universidades devem tomar conta” (CRUP 2001: 4).

Quanto à responsabilidade da formação nas Universidades é importante que as Universidades queiram, de facto, formar professores e que criem condições internas e externas para essa formação, senão vejamos a opinião da Comissão *ad hoc* do CRUP (2001), que considera que em muitas instituições de formação em Portugal “essa apetência é criada, mas convém lembrar que a formação de professores é a justificação de existência de muitas Faculdades (particularmente das de Letras e afins), pois sem esta atribuição arriscar-se-iam a receber muito poucos alunos. Paradoxalmente, a função de formar professores é mal querida internamente”.

Este estudo centra-se apenas em dois modelos de formação de professores de Inglês em Portugal: o chamado modelo integrado das Licenciaturas em Ensino, neste caso da Universidade de Aveiro e o modelo de formação do Ramo Educacional, neste caso da Faculdade de Letras da Universidade do Porto. Estes dois modelos divergem na sua origem e nos princípios para que foram criados, tal como se explicitará neste capítulo. Neste capítulo pretende-se ainda evidenciar diferenças e semelhanças que podem influenciar significativamente a qualidade de algumas dimensões da formação inicial, assim como reflectir sobre a relação de colaboração entre as escolas e as universidades enquanto contextos de formação.

## **1. Modelos de formação inicial de professores**

No ponto que se inicia trataremos a situação da formação inicial em Portugal, a qual tem ganho cada vez mais importância, sobretudo a partir do momento em que as instituições do ensino superior do país passaram a ter maior autonomia, porque se tornaram responsáveis pela formação de professores, existindo, no entanto, “alguma definição política quanto à estrutura curricular geral dos cursos de formação de professores” (Campos, 2000).

### 1.1. Aspectos gerais dos modelos

Esta investigação estaria certamente incompleta se não se referenciasse um dos impulsionadores e responsáveis pela criação dos dois modelos integrados de formação de professores conhecidos em Portugal: o da Universidade do Minho e o da Universidade de Aveiro. “No domínio científico e profissional, a formação de professores foi a questão em que João Loureiro mais investiu (...) e a sua acção marcou o desenvolvimento das políticas de formação de professores no nosso país” (Campos, 1990:13).

O modelo de formação de professores da Universidade de Aveiro teve como principal precursor o Professor João Evangelista Loureiro. Sabe-se ainda que o Professor E. Loureiro “esteve ligado a quase todos os projectos significativos de formação de professores nos últimos anos e ao arranque ou desenvolvimento de dois importantes núcleos de Ciências da Educação, para além de ter contribuído com as suas posições para a LBSE sobretudo no que dizia respeito à política de formação de professores, em que marcou o pensamento e a acção entre nós” (Campos, 1990:13/4).

Um outro testemunho refere-se à obra deste homem das Ciências da Educação e lembra a sua luta por uma “Escola .... humanista e humanizante – sem deixar de ser profissionalizante nas estruturas adequadas (é conhecido todo o seu denodo no esforço pela instauração de formação-profissionalização de professores)” (Rocha, 1990: 16). Também foi considerado um “pedagogo humanista” pela sua perspectiva que tinha da escola: “Humanizar a Escola foi o lema que Evangelista Loureiro teve diante dos olhos ao estruturar o Departamento da Educação da Universidade de Aveiro e ao encaminhar para esse campo a investigação aí realizada (ibidem).

Encontramos em Loureiro um pouco do que o sistema de formação significava a partir dos anos 60. Este autor desenhava a situação da formação de professores em Portugal da seguinte forma: “Na prática o sistema de formação passou a compreender três momentos independentes: o grau académico numa faculdade, o diploma de ciências pedagógicas (cinco ‘cadeiras’ da Secção das Ciências Pedagógicas da Faculdade de Letras) e o estágio num liceu normal” (Loureiro, 1990: 152). Na sua opinião, “este modelo de formação (designa-o como o modelo tri-etápico) seria exequível, desde que as suas fases sejam organizadas com um mínimo de objectivos comuns, o que nunca aconteceu” (ibidem).

Seguindo de perto Campos (2000) e Loureiro (1990), esboçamos uma breve resenha histórica acerca destes dois modelos de formação (inicial) de professores em Portugal, para melhor se perceber a origem deles, sobretudo quanto ao papel e à responsabilidade das instituições do ensino superior, bem como das escolas dos ensinos básico e secundário.

As Escolas Normais asseguravam, na década de setenta, a formação para a educação pré-escolar e para o ensino primário, conferindo habilitações de nível pós-secundário, mas não-superior. A administração da educação assegurava a formação pedagógica prática dos professores do ensino secundário. Até final dos anos oitenta, as universidades asseguraram consequentemente esta formação, recorrendo à colaboração de escolas. As universidades qualificam para a docência em todos os níveis e áreas de educação, enquanto as Escolas Superiores de Educação apenas qualificam para a educação pré-escolar e 1º e 2º ciclos do ensino básico.

Com as alterações introduzidas, em 1997, à Lei de Bases do Sistema Educativo (LBSE) uniformizou-se o nível de qualificação de todos os educadores e professores dos ensinos básico e secundário, que adquirem a qualificação profissional através dos cursos superiores que conferem o grau de licenciatura.

Num relatório sobre o papel do Estado relativamente à formação inicial e contínua de professores da educação básica e do ensino secundário em Portugal, Campos (2000) refere que, desde 1986, a mesma Lei esclarece que o diploma dos cursos de formação de professores certifica a formação profissional específica que habilita para a docência, ou seja, estes cursos são bipolares, nomeadamente, quanto à atribuição do grau académico e diploma profissional, certificando ainda a qualificação profissional.

Relativamente à duração dos cursos de formação de professores, Campos (2000: 9/10) sublinha que actualmente, a duração para a maioria dos cursos de formação de professores é de 5 anos (nalguns casos é de 4 ou 6 anos, de acordo com a instituição) e as componentes da estrutura curricular dos cursos de formação são definidas a nível governamental, a saber:

- i) “promover a aprendizagem das diferentes funções adequadas às exigências da carreira docente;
- ii) garantir a integração, tanto dos aspectos científicos e pedagógicos, como das componentes teórica e prática;

- iii) assentar em práticas metodológicas afins das que os educadores e professores virem a utilizar no exercício da função docente;
- iv) favorecer práticas de análise crítica, investigação e inovação pedagógica e o envolvimento construtivo com o meio”.

Campos (op.cit.:10) afirma ainda que “subjacente à LBSE, a formação de professores deve contemplar componentes de *i*) formação pessoal, social e cultural, de *ii*) preparação científica na especialidade e de *iii*) formação pedagógico-didáctica. No entanto, estas três componentes estão organizadas da seguinte forma: *i*) componente de formação pessoal, social, cultural, científica, tecnológica, técnica ou artística ajustada à especialidades da qualificação profissional; *ii*) componente de ciências da educação (que inclui as didácticas específicas); *iii*) componente de prática pedagógica”.

Neste relatório, Campos (op.cit., *ibidem*) também refere que as três componentes estão estruturadas ao longo dos cursos e que podem existir de duas formas: “em paralelo ou de modo integrado (pelo menos ao nível do discurso das instituições)” ou ainda de forma “subsequente (em geral, após o 3º ano)”, isto é, as componentes pedagógico-didáctica, teórica e prática surgem depois das disciplinas de formação cultural e científica.

Relativamente à componente de prática pedagógica, Campos realça a importância desta componente no desenvolvimento das capacidades e competências que integram a formação docente, e que a política governamental estipula a concretização de actividades diferenciadas ao longo do curso, que “pode, na sua parte final, assumir a natureza de um estágio” (Decreto-Lei nº 344/89, artigo 17º, 2). Para o efeito, cada instituição formadora poderá estar associada a uma rede de escolas. As condições da realização da prática pedagógica, assim como os mecanismos de cooperação a estabelecer com a rede de escolas são da responsabilidade política do Ministério da Educação” (Campos, 2000: 11).

Presentemente, no que respeita ao papel das universidades na formação profissional, Formosinho (2001:62) afirma que “as instituições de ensino superior tendem a apresentar uma visão reducionista da docência como uma actividade predominantemente intelectual, através do currículo de conteúdos, do currículo de processos e das próprias práticas institucionais. Essa visão reducionista não representa a visão profissional da docência que é mais complexa”.

Os dois modelos em análise são caracterizados por Loureiro (1990) como o modelo bi-etápico e o modelo integrado. As componentes da formação do modelo bi-etápico, não



obstante também serem possíveis algumas variantes, são desenvolvidas em etapas, sendo que a “estratificação é feita só entre a componente do âmbito da futura docência e a componente psicopedagógica e profissionalizante. É o caso do actual ‘ramo educacional’ das Faculdades de Ciências. A característica fundamental do modelo integrado é a integração vertical no currículo de todas as componentes que definem o perfil da actividade docente.” (Loureiro, 1990: 96/7).

Também Lima et al. (1995: 153) fazem referência aos dois modelos de formação em estudo, salientando o início do ramo de formação educacional nas Faculdades de Letras das Universidades (Clássicas), no ano lectivo 1987/88. A aprovação da reestruturação curricular da Faculdade de Letras da Universidade de Lisboa “consagra uma vez mais um modelo bi-etápico, também dito sequencial, para a formação inicial de professores”. Estes autores explicitam que a componente académica de especialidade era assegurada nos 4 primeiros anos, e a componente de Ciências da Educação, assim como a componente prática (estágio anual) eram asseguradas nos dois anos seguintes. Na sequência desta opinião, estes autores afirmam também que a Faculdade de Letras da Universidade do Porto alterou os seus currículos na sequência da Portaria 659/88 de 29 de Setembro.

Ainda a propósito dos modelos em análise, Lima, et al. (1995) citam ainda um relatório sobre a formação de professores em Portugal de Bártolo Paiva Campos (1995) que considera que o “modelo integrado é o mais divulgado actualmente em Portugal”. Este mesmo autor afirma que “é possível falar de uma identificação tendencial entre determinados modelos de formação e determinadas escolas: Poder-se-á dizer que organizam cursos segundo o modelo *integrado*, as instituições que se assumem como instituições de formação de professores ou como assegurando cursos de formação de professores; organizam segundo o modelo *sequencial*, as que nunca aceitaram assumir-se como instituições de formação de professores ou como organizadoras de cursos de formação dos mesmos e apenas acabaram por ceder a tal” (op.cit.: 160).

Sem pretender entrar em pormenor na caracterização dos modelos de formação de professores de referência neste estudo, será importante evocarmos um estudo de Pardal (1986) sobre a construção e caracterização de modelos de formação de professores no ensino secundário português, na tentativa de estabelecer a relação entre os modelos e a expectativa de papéis em relação aos professores. Ao aproximar os sistemas de formação existentes em Portugal a modelos – tipo, este autor conclui que “nenhum sistema se integra

devidamente no tipo ideal, como também sistemas que existem integrados num modelo que mostram indicadores capazes de, pontualmente, permitirem aproximação a outro” Pardal (1986:40). Clarificando melhor esta sua ideia, Pardal propõe a construção e a caracterização de cinco modelos-tipo de formação de professores, “meramente ideais, não correspondendo, portanto, tal qual, a algum sistema de formação” (op.cit.: 21), considerando possível a seguinte equivalência<sup>3</sup> :

- “Modelo da Reprodução (Modelo A): Curso da Secção de Ciências Pedagógicas, das Faculdades de Letras;
- Modelo Dualista (Modelo B): Curso de Habilitação para o Magistério Secundário; Curso das Escolas Normais Superiores; Ramo educacional das Faculdades de Ciências;
- Modelo da Integração (Modelo C): Licenciaturas em Ensino; das Universidades Novas;
- Modelo da Experiência (Modelo D): Profissionalização em Exercício” (Pardal, 1996:28).

Neste estudo, esta aproximação conjuga-se através da caracterização das variáveis mais importantes do processo de formação de professores: organização curricular, conteúdos programáticos, estratégias, perfil dos formadores, formas institucionais, avaliação e objectivos da formação, podendo estes modelos estar presentes no processo de formação (ibidem). A fim de obter um panorama global destes modelos, sobretudo dos que, em nosso entender se enquadram dentro dos modelos na presente dissertação, elaborámos um quadro síntese quanto à sua caracterização.

---

<sup>3</sup> Pardal (1986) caracteriza cinco modelos-tipo, incluindo o modelo da Auto-Formação, para além dos citados “Somente os quatro primeiros têm significação na formação de professores, em Portugal,; por isso, só esses serão referenciados” (p.28).

<i>Modelo-Tipo A</i>	<i>Modelo-Tipo B</i>	<i>Modelo-Tipo C</i>
Tipicamente reprodutor de saberes feitos, de comportamentos e valores; carácter normativo sobrepõe-se ao formativo; dicotomia escolar, separação entre teoria e prática pedagógicas, subordinação da prática à teoria, ênfase no saber como fonte de sabedoria. Formador reduzido à condição de transmissor; formando não tem qualquer autonomia na definição do seu percurso e dos objectivos da sua formação; avaliação corresponde a uma verificação da aquisição de saber e saber-fazer impostos..	Combinação entre caracteres reprodutor e integrador, com predominância no primeiro, que enforma todo o processo de formação, em busca de integração na organização curricular, nos conteúdos programáticos, na organização do estágio e no perfil do formador. Este acentuadamente transmissor, pode surgir pontualmente como animador. O formando pouco participa na definição do seu processo de formação. Não tem voz nos objectivos desta. No ano de estágio pode, em muitos casos, sentir-se sujeito de formação. A avaliação com predomínio de caracteres sumativo e normativo, apesar da possibilidade de uma certa flexibilidade	Caracteriza-se por integração, em diversos níveis: de teoria e prática, de metodologia e prática pedagógicas, e de estrutura curricular. O formador, sem deixar de ser transmissor, é animador; o formando participa na definição do seu processo de formação e na determinação dos objectivos desta. A avaliação é, prioritariamente, formativa.

Figura 3 - Características dos Modelos –Tipos (ideais) segundo Pardal, (1986)

Tendo em conta o contexto do nosso estudo, parece-nos fundamental perceber o papel das instituições nos vários modelos de formação abordados por Pardal (1986), no sistema de ensino em Portugal. Assim, este autor afirma que nas Secções de Ciências Pedagógicas a formação teórica era assegurada pela Universidade, e a prática pedagógica pelos liceus normais, na figura de metodólogos, nomeados sob proposta dos reitores, sob a tutela do governo, estando a formação de professores sob a intervenção directa do poder central. Relativamente ao modelo B, no Ramo Educacional, a Universidade assumia a responsabilidade da formação teórica, e a orientação pedagógica era da responsabilidade da Universidade e dos docentes do Ensino Preparatório e do Ensino Secundário. No sistema do modelo C, a Universidade controlava o processo de formação teórica e partilha com os orientadores do Ensino Preparatório e do Ensino Secundário a responsabilidade de orientação da prática pedagógica.

Observadas as mudanças neste breve relato histórico sobre os modelos de formação implementados no passado, pensamos importante deixar uma breve reflexão sobre o actual momento de discussão resultante da declaração de Bolonha<sup>4</sup>. No sentido de tornar claro o problema dos perfis, qualificação e estruturas de formação dos cursos de formação de professores, com vista à sua reorganização no quadro do processo de Bolonha, Ponte

<sup>4</sup> Declaração de Bolonha assinada em 19/06/99 pelos Ministros da Educação da União Europeia, pretendendo dar um sinal claro da necessidade de se encontrar, nesse espaço político e económico, uma forma de tornar “inteligíveis” e “comparáveis” os graus conferidos pelas universidades europeias. (CRUP, 2003: 4)

(2004) explicita que, “nos cursos de formação de professores para o 2º e 3º ciclos do ensino básico e do ensino secundário, a primeira etapa de formação do ensino superior é representada num 1º ciclo de formação com uma duração tendencial de três anos. Este ciclo de formação corresponde, em termos gerais, à formação na(s) disciplina(s) de especialidade de docência. A formação do professor deve efectuar-se no 2º ciclo de formação, que corresponde, no essencial, à formação de cunho profissionalizante, de índole educacional, prática e de iniciação à investigação educacional” (Ponte, 2004:11).

Nas recomendações sobre o processo de Bolonha, o documento do CRUP (2003) também nos esclarece que a formação profissionalizante se deve realizar neste 2º ciclo de formação, com a duração mínima de um ano, com uma formação curricular orientada exclusivamente para o exercício profissional, para além do estágio. Recomendam ainda os autores do CRUP (2003:15) que “esta componente da formação do professor deve desenvolver-se em contexto real, embora sob a responsabilidade das instituições do ensino superior que, para tal, devem estabelecer protocolos com vista à formação de uma rede de escolas associadas”.

Na nossa opinião, um dos cenários possíveis decorrentes das implicações da declaração de Bolonha na estrutura dos cursos de formação é a distância que se acentua entre o modelo integrado e o modelo sequencial, cuja estrutura se designa como uma formação de tronco comum durante três primeiros anos, a formação pedagógica e didáctica pode ocorrer nos dois anos seguintes. Esta alteração vem, eventualmente, reforçar a separação entre a formação académica e a profissionalizante. O enquadramento de Bolonha também aponta para a necessidade de se estabelecerem protocolos de colaboração na formação inicial entre as escolas e as universidades.

Todavia, Ponte (2004) afirma que as instituições de formação de professores deverão ser autónomas na definição dos seus planos de estudos de acordo com o seu projecto de formação. Relativamente à formação prática, este autor também acrescenta que seria desejável que esta formação de desenvolvesse pelos dois anos do 2º ciclo de formação, e que a declaração de Bolonha implicará certamente a revisão do actual sistema do estágio pedagógico, “transformando-o em formas mais flexíveis de iniciação à prática profissional (...) o mais importante é a diversificação das situações experienciadas pelo formando e a articulação entre a teoria e prática tendo em vista o desenvolvimento

progressivo das competências docentes e de capacidades e atitudes de análise crítica, inovação e investigação pedagógica” (op. cit.: 15/16).

Ainda acerca das implicações de Bolonha, no que concerne a discussão sobre os cursos de formação, Santos (2004: 103) apresenta uma visão crítica quanto à duração dos ciclos alertando que “a duração dos cursos deve ser determinada por razões científicas na elaboração dos currícula, e não por pretextos corporativos, nem por razões mercantis”.

Dado o contexto principal deste presente estudo centrar-se no estágio pedagógico, consideramos importante referir, muito sumariamente, algumas considerações gerais sobre a prática pedagógica, no âmbito destes dois modelos de formação de professores.

Sabe-se que a “prática pedagógica é a componente intencional da formação de professores cuja finalidade explícita é iniciar os alunos no mundo da prática docente, sendo considerada uma das três componentes da formação de professores” (Campos, 2002: 8). Este autor que citamos, designa a prática pedagógica como uma “fase de prática docente acompanhada, orientada e reflectida, que serve para proporcionar ao futuro professor uma prática de desempenho docente global em contexto real que permita desenvolver as competências e atitudes necessárias para um desempenho consciente, responsável e eficaz” (op.cit.: 17).

A componente da prática pedagógica (o estágio pedagógico) é parte integrante dos cursos de Licenciatura em ensino e é realizada no 5º ano dos cursos, nas escolas do 3º ciclo e do ensino secundário<sup>5</sup>. Os estágios pedagógicos nas escolas são da responsabilidade do Ministério da Educação, cuja participação é significativa, sobretudo porque “predomina a *lógica da situação de início da actividade profissional*: i) a responsabilização pela docência com supervisão é apelidada de estágio e o professor que o acompanha recebe um complemento de vencimento suportado pelo Ministério das Educação e ii) beneficia de uma redução do seu horário lectivo normal atribuída pelo Ministério, iii) ao estudante em formação são atribuídas turmas próprias para exercer docência durante o estágio; iv) o Ministério celebra com ele um contrato de trabalho e atribui-lhe o respectivo vencimento: v) a avaliação do estágio é da responsabilidade conjunta do professor da instituição de formação e do professor da escola onde o mesmo se realiza.” (Campos, 2000: 11).

---

<sup>5</sup> A prática pedagógica dos cursos de formação de professores da educação pré-escolar e dos 1ºs e 2ºs ciclos obedece a uma lógica diferente de formação. Por não se integrar no contexto em estudo, não nos debruçaremos sobre as suas características.

Lima et al. (1995) referem o diálogo e a cooperação da instituição de formação com as escolas onde se realiza a prática pedagógica, enquanto parceiros relevantes no processo formativo como condição primordial para o funcionamento do estágio pedagógico.

Sanches & Petrucci (2002) afirmam que “o estágio pedagógico se desenvolve tendo como referência o projecto de formação concebido por cada instituição universitária e expresso nos regulamentos estabelecidos pelas respectivas comissões de estágio” (op.cit.: 108). Defendem ainda que “a universidade, a escola e o Ministério de Educação como organismo de tutela do sistema educativo repartem diferentes responsabilidades no estágio pedagógico. Estes autores consideram como factores de qualificação dos professores estagiários, a importância e o grau de envolvimento dos respectivos supervisores de estágio, da universidade e da escola, para além do significado “da função que desempenham, projectados na capacidade de conjugar e articular as suas intervenções através das interacções que estabelecem entre si, com os estagiários e com outros intervenientes” (op.cit.: 109).

Assim, realçam que o “papel das escolas enquanto *locus* de formação” não se devia alhear da sua responsabilidade no contexto do estágio pedagógico. Na sequência do primeiro contacto que os estagiários estabelecem com o ensino e com a instituição que os vai acolher, estes iniciam um processo de transformação dos saberes académicos disciplinares que exige o envolvimento nos processos organizacionais, normas institucionais e nas culturas de ensino dos professores da escola, tal como nos asseguram Sanches & Petrucci (ibidem).

## 1.2. O modelo integrado das Licenciaturas em Ensino

Os Cursos Integrados de Formação Inicial de Professores (modelo integrado das Licenciaturas em Ensino) foram criados nas Universidades Novas, oficialmente em 1973, concretamente na Universidade do Minho e mais tarde, em 1980, foi apresentado o projecto para a criação do CIFOP<sup>6</sup> da Universidade de Aveiro. A estruturação do Departamento das Ciências da Educação da Universidade de Aveiro foi da

---

<sup>6</sup> CIFOP – Centro Integrado de Formação de Professores

responsabilidade do então Vice Reitor da Universidade de Aveiro, Professor Doutor João Evangelista Loureiro, cujo projecto já se desenhava em quatro linhas de investigação: 1. Evolução da função docente: perfis e teorias de formação; 2. Fins e objectivos veiculados pelo sistema educativo (análise institucional); 3. Currículo e desenvolvimento vocacional; 4. A pedagogia das diferentes disciplinas.

Quanto à origem do modelo integrado nas Universidades Portuguesas, Lima et. al. (1995) destacam a criação das Universidades Novas, que fomentaram o surgimento dos Cursos Integrados de Formação Inicial de Professores, desde 1975-76, adoptando o modelo de formação integrada, que previa a componente científica da especialidade, a de ciências de educação e a de prática pedagógica ao longo de todo o curso, finalizando o curso no 5º ano, com a componente prática, o estágio pedagógico.

A característica de base deste modelo pressupunha a “integração vertical no currículo de todas as componentes que definem o perfil da actividade docente” (Loureiro, 1990: 97). A partir de 1975 e 1976, estes cursos formavam professores Bacharéis para o Ciclo Preparatório e o Curso Unificado. Dois anos mais tarde com a sua reestruturação, passaram a formar professores licenciados para o Curso Preparatório, Geral e Complementar (Lima et al., 1995: 152).

Lima et al. (1995) que com o seu estudo “contribuíram para uma avaliação do projecto de licenciaturas em vigor na Universidade do Minho” adiantam que o modelo integrado passou a ser o *padrão* para as licenciaturas em ensino “uma matriz que procura conviver com a autonomia científica e pedagógica das instituições de ensino superior” (op.cit.: 153). Defendem ainda que o modelo é combinado com a componente científica da especialidade, a de ciências da educação e a da prática pedagógica que decorrem ao longo de todo o curso, culminando a componente prática com o estágio pedagógico no 5º ano do curso. Lembremos que a própria LBSE de 1986, nos seus artigos 30º e 31º, consagra a especificidade de formação inicial apontando para a aquisição de uma qualificação profissional de determinados cursos, com características específicas, destacando-se a “formação integrada”:

a) Formação inicial de nível superior, proporcionando aos educadores e professores de todos os níveis de ensino a informação, os métodos e as técnicas científicos e pedagógicos de base, bem como a formação pessoal e social adequados ao exercício da função;  
(...)

d) Formação integrada quer no plano da preparação científico-pedagógica quer no da articulação teórico-prática;  
(...)

g) Formação que favoreça e estimule a inovação e a investigação, nomeadamente em relação com a actividade educativa;

“Os educadores de infância e os docentes dos ensinos básico e secundário adquirem qualificação profissional em cursos específicos destinados à respectiva formação, de acordo com as necessidades curriculares do respectivo nível de educação e ensino, em escolas superiores de educação ou em universidades que disponham de unidades de formação próprias para o efeito (...). (op.cit.: 157).

A concepção de formação que esteve na base da criação do Centro Integrado da Universidade de Aveiro, é explicitada no seguinte texto proferido pelo próprio Professor João Evangelista Loureiro numa mesa redonda sobre a formação de professores, em 1986<sup>7</sup>. É importante, fundamentalmente porque evidencia uma visão ampla e pluralista da educação/formação há vinte anos atrás:

“Em termos objectivos, trata-se de uma Escola de Educação, uma escola universitária de educação, onde se formam professores. Mas formam-se também técnicos de educação, fazem-se Mestrados nas especialidades das Ciências da Educação – como se fazem Doutoramentos nas Universidades, nas especialidades das Ciências da Educação. Portanto, o nome, à primeira vista, engana, é redutor em relação às funções da instituição. Parece que é só uma escola de educação, mas não é. Na realidade, trata-se de uma escola universitária de educação, com os objectivos que estão definidos por lei e que são realmente os de preparar professores para todos os graus de ensino, dar todos os diplomas que a Universidade dá, e esses diplomas são já todos de especialização na área de educação. Quando penso no CIFOP (eu penso sempre no Centro de Formação de Professores da Universidade de Aveiro), faço sempre uma comparação com hospitais: os médicos têm as suas componentes curriculares fundamentais, depois têm as componentes clínicas. Há toda uma espécie de recursos para se profissionalizarem como médicos. Há toda uma série de recursos de que necessitam para atingir o diploma de médicos. O Centro de Formação de Professores da Universidade de Aveiro, o que existe no CIFOP, o que ele é como formação inicial – neste momento, só há formação inicial, só há o primeiro grau de formação – funciona em relação à formação do médico. Isto é: lá se reúnem todos os recursos (quer humanos, quer tecnológicos) supostamente necessários, neste momento histórico, para essa formação. Não é uma Faculdade de Ciências da Educação no sentido clássico. Uma Faculdade de Ciências da educação tradicional enquadra-se no princípio epistemológico de que as Ciências da Educação são como que uma manta de retalhos (a Psicologia, a Sociologia da Educação, etc.). Ora, é evidente que a educação é um fenómeno activo embora seja objecto de estudo da Psicologia, da Sociologia, etc.. O que não parece (embora eu seja doutor em Ciências da Educação) é que, reunido tudo isto, se faça uma Ciência da Educação. Não se faz. O princípio das Faculdades de Ensino e Educação que se criaram nos anos cinquenta e tal era exactamente esse. Era a época. No CIFOP, pelo contrário, o princípio epistemológico de formação é outro: para se educar é preciso saber Psicologia, Sociologia, etc., mas a Psicologia que é preciso saber tem que se ir aprender a partir do próprio local e da circunstância em que se educa. E é essa circunstância em que se educa que constitui o primeiro grau na formação em Ciências da Educação... Não há uma licenciatura nessa manta de retalhos!” (Loureiro, 1990: 173/4).

Este texto ilumina-nos sobre o modo como Loureiro defendia a integração dos saberes (modelo integrado) “desde o início dos estudos, de três componentes que, num plano teórico, construiriam a base de definição de um perfil profissional do professor: a

<sup>7</sup> Foi a última intervenção do Prof. João Evangelista Loureiro, promovida pelo Departamento de Ciências da Faculdade de Ciências da Universidade de Lisboa, in *À procura de uma pedagogia humanista, 1990 pelo INIC*.



componente da especialidade da futura docência, a componente teórica e a componente pedagógica prática ou estágio” (Pardal, 1986: 175).

Para além disto, este texto de Loureiro também vai ao encontro da afirmação de Pardal (ibidem) no que toca às perspectivas de integração previstas neste modelo da Universidade de Aveiro, exigindo uma articulação entre as unidades funcionais no interior da universidade, “tradicionalmente isoladas uma das outras, e entre universidade e escolas do ensino não superior” (ibidem). As palavras de Loureiro reflectem também o papel integrador do modelo, no que diz respeito à organização curricular dos primeiros quatro anos das licenciaturas em ensino, cuja formação de especialidade e a formação pedagógica coexistiam em simultâneo desde o início do curso<sup>8</sup>.

Pedrosa de Jesus (2002) citado por Sá-Chaves (2002: 150) dá ênfase à criação do Centro Integrado de Formação de Professores por ter sido a instituição piloto na implementação de “alguns princípios reguladores da formação com características de grande inovação face aos modelos vigentes em Portugal e desenvolvidos pelas Universidades de Lisboa, Porto e Coimbra, princípios que se prendiam com um programa que empreendia o ensaio de filosofias inovadoras na formação destes profissionais”.

O autor esclarece ainda que tais princípios remetem para:

- 1) a consciencialização progressiva acerca da importância fulcral que a função docente apresenta na qualidade dos processos de desenvolvimento pessoal, interpessoal e social;
- 2) apela à ideia de profissionalidade que pressupõe uma formação específica e cientificamente estruturada para poder responder às exigências sociais; esta especificidade implicava uma atitude deliberada e uma opção consciente dos candidatos à profissão quanto à sua real e voluntária implicação na função docente e, desse modo, a possibilidade de uma escolha profissional intencional e prévia relativamente à frequência do curso escolhido, implicando assim o compromisso com novas *arquitecturas* curriculares e, nestas, com novas propostas epistemológicas quer na sua coerência interna, quer na organização dos

---

<sup>8</sup>“Componente pedagógica original das licenciaturas em ensino da Universidade de Aveiro: 1º Semestre- Introdução às Ciências da Educação; 2º Sem.- Observação e análise do processo educativo e Evolução dos sistemas educativos; 3º Sem.- Correntes Pedagógicas Contemporâneas e Psicologia do desenvolvimento I; 4º Sem.-Sociologia da educação e Psicologia do Desenvolvimento II; 5º Sem.-Psicopedagogia e Planeamento e gestão escolar; 6º Sem.-Didáctica Geral e Avaliação; 7º Sem.-Didáctica especial e Tecnologia Educativa I; 8º Sem.- Didáctica especial e tecnologia Educativa II; 9º e 10º Sem.- Seminário interdisciplinar e Prática Pedagógica” (Pardal, 1986: 175).

conteúdos e nas estratégias de construção de conhecimento pelos futuros profissionais” (op.cit., ibidem).

Ainda na sequência dos princípios fundadores do CIFOP na Universidade de Aveiro, Sá-Chaves (2002) reforça a importância da ideia de integração, neste modelo, que requer uma “articulação das diferentes áreas de conhecimento e dos seus conteúdos, quer de novas formas de integração da teoria e da prática, atingindo o máximo de integração na prática pedagógica em sala de aula e no Seminário científico (...)” (ibidem). Os princípios só vieram a ser confirmados pela LBSE de 1986, no seu Art. 30º, tal como já afirmamos.

Também encontramos em Roldão (2002) alguma simetria com Loureiro e os autores já citados, a propósito dos modelos integrados adoptados pelos CIFOPS<sup>9</sup> “como reconhecimento de uma formação de profissionais de ensino com características de profissionalização específica para a docência como tarefa integrada e integradora de vários saberes – *versus* a adição de componentes designadas por pedagógicas ou educacionais, acrescentadas a cursos não dirigidos ao ensino”.

Referindo-nos ao estágio pedagógico neste modelo, parte integrante da licenciatura, Pardal (1986: 176) identifica-o como “expressão sintética do ideal do modelo (...) o lugar de articulação entre as formações teóricas do âmbito da especialidade de docência e da utilização de técnicas por estas pressupostas”. Pardal (1986) define algumas características do ideal do estágio no modelo integrado:

- quebrar o individualismo dos professores no exercício da sua actividade e amenizar a dicotomia entre a universidade e a sua formação essencialmente teórica, por um lado, e o centro de exercício e sua prática, por outro;
- permitir as discussões conjuntas de diversos níveis de ensino e de formandos na escola não superior, potenciadas sobretudo pelo seminário interdisciplinar;
- estimular a investigação científico-pedagógica como instrumento imprescindível para a inovação na actividade docente;
- formador e formando parecem articular um projecto comum de profissionalização para a diversificação e a inovação;
- o formando valoriza a aprendizagem e suas potencialidades humanas e científicas, é sujeito activo da sua profissionalização;

---

<sup>9</sup> Bem como nas ESEs, modelo que defende na instituição onde desempenha a sua função docente

- a avaliação passa a ser discutida (negociada) por todos os actores envolvidos no processo: professores de ensino superior e do não superior e formandos;

De facto, não obstante estas traduzirem algumas características ideais do estágio pedagógico do modelo integrado, também são detectadas dificuldades ao nível da execução do modelo de formação, que segundo Pardal fica vincada pela “menor atenção à investigação científico-pedagógica” contrariamente ao que ocorrerá no curso de formação, alguma ênfase no prático, aliado a críticas veladas no realismo da formação teórica recebida na universidade e o não aproveitamento adequado das potencialidades formativas da auto-avaliação” Pardal (1986: 179).

Conforme o autor, podemos inferir das suas palavras que a realidade do estágio significa a) a existência da falta de articulação entre o ensino universitário (que valoriza a investigação científico-pedagógica) e a realidade da escola, que exige respostas mais rápidas às necessidades dos alunos; b) a existência de “disputas” em torno das competências mais adequadas para a leccionação ou a síntese da ‘luta’ entre o científico e o pedagógico, e ainda, c) a dificuldade para o estagiário de assumir a sua própria formação. Ainda na opinião de Pardal (1986) a operacionalização deste modelo atingiu alguns objectivos, face às expectativas subjacentes à sua concepção, viabilizando i) alguma articulação entre conteúdos pedagógicos e de especialidade no curso de formação ii) a implementação de uma dinâmica em torno da profissão docente iii) alguma interacção entre professores ante os objectivos da formação, seja entre professores universitários, frequentemente alheados da realidade de ensino não superior, seja entre aqueles e os do ensino não superior iv) as metodologias introduzidas permitiram pôr em questão a forma tradicional de ser professor, abriram caminho à compreensão das novas funções do professor e v) viabilizaram alguma compreensão sobre o igual estatuto académico-científico das diferentes disciplinas e dos diversos professores” (op.cit.: 179).

No entanto este modelo apresenta algumas fragilidades, sobretudo porque se verifica “a tendência para uma segmentação de facto, apesar da integração proclamada” (Roldão, 2002: 157). Numa atitude crítica em relação à operacionalização do modelo integrado, Roldão (2002) explicita também que “as componentes de estágio ou prática pedagógica funcionam largamente separadas do resto das componentes de formação, e as áreas científicas, conteudinais e educativas, funcionam (...) como disciplinas isoladas”.

Da literatura revista Pardal (1986), Lima et. al. (1995), Roldão (2002), Sá-Chaves (2002), Dias (2002), entre outros autores, a prática do modelo integrado apresenta algumas questões antagónicas no âmbito do curso de formação, na instituição de formação, bem como no próprio estágio. Sabe-se que no seio da universidade, para além das dificuldades sentidas na aplicação do modelo, também se faz sentir alguma desvalorização quanto à dinamização pedagógica enquanto função do professor, alguma desvalorização da intervenção do professor na escola e na comunidade, a fraca abertura à informação provinda do exterior, alguma dificuldade da aceitação da interacção com os professores das escolas não superiores, para além da ‘luta’ existente entre professores das componentes pedagógicas e de especialidade, cada qual muito ciente dos seus saberes” (Pardal 1986: 178).

Face a estas limitações visíveis no modelo integrado, e não obstante aceitar-se que “a prática do modelo não corresponde ao ideal do mesmo” (op.cit.:180), constata-se a existência de linhas muito próximas de alguns elementos da sua concepção.

No entanto, por força da exigência de motivações várias, a estrutura das licenciaturas em ensino na Universidade de Aveiro foi alterada no ano lectivo 1993/94, na qual a integração entre disciplinas pedagógicas e de especialidade passou para o 3º ano do curso, valorizando cada vez as disciplinas de especialidade e o desenvolvimento da componente de investigação científica.

Podemos concluir que todas estas alterações ao longo dos tempos levaram à anulação do chamado modelo integrado, fazendo-o actualmente aproximar mais do modelo bi-etápico na formação, transferindo para os últimos anos da formação a articulação dos saberes de especialidade e pedagógicos, ou seja, estamos perante uma uniformização dos modelos, nas duas instituições de formação de professores no presente estudo.

### **1.3. O modelo de Formação do Ramo de Formação Educacional**

No percurso desde a sua existência em 1919 e extinção em 1928, a Faculdade de Letras ressurgiu mais tarde em 1961 com “a missão das Universidades (...): “preparação profissional; investigação científica; ensino cultural” (Bizarro & Braga, no prelo: 2). Um

ano depois, a Faculdade inicia as aulas apenas com os cursos de História, Filosofia e o Curso de Ciências Pedagógicas. Os outros cursos vão surgindo muito mais tarde.

Na análise comparativa que Bizarro & Braga fazem dos Estatutos da FLUP e da Universidade do Porto, as autoras identificam como objectivos da FLUP “a formação humana, cultural, científica, pedagógica e técnica” considerando que “a reivindicação de uma dimensão de desenvolvimento pedagógico para os cursos ministrados na FLUP, no conjunto da U.P., parece coerente com o objectivo para que foi criada, em 1961, com as licenciaturas de História e em Filosofia e o curso de Ciências Pedagógicas.” (Bizarro & Braga, no prelo: 5).

No entanto, Loureiro reforça a realidade de que “as Faculdades organizavam os seus curricula com fins em si próprios, que nada tinham a ver com a formação de professores; as Secções de Ciências Pedagógicas realizaram nalguns casos um esforço de aproximação aos objectivos deste tipo de formação mas, por razões várias, ficaram-se quase sempre por um ensino livresco que pouco poderia dizer a quem buscava sobretudo programas concretos de intervenção escolar” (Loureiro, 1990: 152).

Em relação à criação destas Secções Pedagógicas, Loureiro reconhece, no entanto, o grande serviço que elas prestaram ao país na área da formação de professores. “Era uma formação didáctica, uma formação cultural, uma formação histórica em geral. Depois as faculdades de Letras deixaram de formar professores” (op.cit.: 167) .

No caso específico da FLUP, as autoras já citadas frisam o facto de não ter sido um processo fácil a integração da formação científica e pedagógica que se fez sentir, e citam Albano Estrela e Teresa Estrela (1977) que se referem ao “problema da integração da formação científica e pedagógica que se tem feito sentir mais nos países da Europa Ocidental devido ao peso da tradição universitária que sempre se alheou da formação dos professores, preocupando-se unicamente com a preparação científica da disciplinas ministradas (...)” (Estrela e Estrela, cit. in Bizarro, & Braga, no prelo: 4). A este respeito, convém recordar a crítica de Loureiro: “a ideia geral é que a Universidade só tem que formar nas disciplinas, não sendo da sua conta o que o formando com elas vai fazer” (Loureiro, 1990: 117).

Recentemente na FLUP Bizarro & Braga referem que “Este *mau-estar* relativamente à formação de professores ainda hoje se faz sentir, talvez porque o entendimento de que cabia à FLUP ministrar formação de cariz pedagógico, nem sempre

foi por todos entendido como uma das suas missões de excelência” (Bizarro & Braga, no prelo: 3).

Estas duas autoras, dizem “poder também detectar na FLUP resistência a dois níveis ‘sectores conservadores que continua[va]m a desconfiar da formação de professores e a reear a constituição de um corpo profissional prestigiado e autónomo” e os “sectores intelectuais que sempre desvalorizaram a dimensão pedagógica da formação de professores e a componente profissional da acção universitária’ e citam Nóvoa (1995: 21) que, reportando-se à década de 70 e à época em que surge a formação inicial de professores nas universidades ditas ‘novas’, encontra a seguinte explicação: “uns e outros têm do ensino a visão de uma actividade que se realiza com naturalidade, isto é, sem necessidade de qualquer formação específica, na sequência de detenção de um determinado corpo de conhecimentos científicos” (op.cit.: 4).

Nesta linha de pensamento, podemos ainda acrescentar uma ideia de Loureiro, que em 1990 se referia a uma “mentalidade tipicamente conservadora” daqueles que pretendiam criar uma imagem de progressistas e defendiam que “para ensinar, o essencial é conhecer profundamente a disciplina que se ensina; o resto é uma questão de jeito – se o argumento é mais elaborado, dizem de vocação; ou então extremam o argumento da contrária, dizendo que o resultado dos novos sistemas de formação de educadores é eles saberem muita pedagogia mas só ensinarem asneiras” (Loureiro, 1990: 117).

A Faculdade de Letras da Universidade do Porto é responsável pela formação inicial de professores, desde 1988. Em regime transitório e em colaboração com a Direcção Regional de Educação do Norte, implementa o estágio pedagógico das suas licenciaturas vocacionadas para a via ensino e dá início às Licenciaturas do Ramo educacional como “uma tentativa de combinar o modelo integrado com tradição sequencial” (Bizarro & Braga, no prelo: 3), “sendo os quatro primeiros anos inteiramente preenchidos pela componente académica de especialidade e os dois restantes preenchidos respectivamente pela componente prática (estágio anual)” (Lima, et al., 1995: 153).

Os currículos da FLUP surgem assim alterados pela Portaria 659/88 de 29 de Setembro que regulamenta o Estágio Pedagógico do Ramo Educacional dos cursos das licenciaturas vocacionadas para o ensino e que pressupõe a integração da formação científica e da formação pedagógica do professor. O Estágio Pedagógico é uma unidade curricular dos planos de estudos que se realiza ao longo de um ano lectivo. O 5º e último

ano da licenciatura é constituído pela cadeira do Seminário Pedagógico, realizado semanalmente na Faculdade e pela Prática Pedagógica que é realizada numa escola do ensino básico e/ou secundário.

Ainda a respeito do modelo seguido pela Faculdade de Letras da Universidade do Porto e que se enquadra no modelo sequencial bi-etápico, o qual integram primeiro as disciplinas de formação geral do curso e só no 3º e no 4º ano é que surgem gradualmente as da formação pedagógica. Campos (1995, cit. por Bizarro & Braga, no prelo: 3) afirma que “apenas seguem o modelo sequencial, de um só curso, os cursos assegurados pelas universidades privadas, pelas Faculdades de Ciências das universidades antigas e pela Faculdade de Letras do Porto”.

Formosinho (1996, cit. por CRUP, 2003: 8) ao fazer a distinção entre os vários modelos de formação de professores em Portugal designa o modelo etápico ou sequencial por “modelo compartimentado que se estrutura na lógica da separação entre a componentes científica da especialidade e a da componente profissional, contrariamente ao modelo integrado”.

## **2. A colaboração institucional**

O contexto a que se reporta o presente estudo, o estágio pedagógico, dá visibilidade a duas instituições, as escolas e as universidades, exigindo a colaboração entre elas e, portanto, entre formadores que aí trabalham com os professores estagiários. Foi nosso objectivo verificar até que ponto a colaboração é essencial para os intervenientes, se ela se concretiza e de que modo.

Cardoso (1999) apresenta vários exemplos de como a colaboração entre as instituições “é uma medida positiva quando assenta no princípio mútuo do benefício” (op.cit.: 61), citando ainda a opinião de vários autores, por exemplo, Wilkin e Sankey (1994), Clark (1988), Goodlad (1988) que defendem que “o estabelecimento de parcerias é uma das medidas mais positivas para se atingir a articulação necessária entre as instituições” (op. cit.: 48).

Não obstante a realidade da formação inicial de professores ter demonstrado que há aspectos da formação que dirão mais respeito à escola e, outros mais respeito à universidade, esta autora defende um equilíbrio cuidadoso entre as duas instituições. No encadeamento desta ideia, cita Tann (1994), que defende uma maior proximidade entre as instituições formadoras de professores “pois só com um maior e melhor entendimento do papel que cabe a cada uma é que podem, ambas, contribuir para a formação de futuros professores de uma forma que deve ser complementar.” (Cardoso, 1999: 47).

Apesar da reconhecida divisão e separação entre elas, porque trabalham culturas diferentes e respondem a exigências diferentes, alguns autores citados por Cardoso, defendem que é possível criar parcerias bem sucedidas ao nível da formação inicial e contínua, sobretudo as que têm por objectivo melhorar as capacidades de construção de conhecimento dos indivíduos e das comunidades profissionais.

Uma parceria “é uma relação que subsiste entre pessoas que levam a cabo uma actividade comum com um determinado objectivo em vista” (Partnership Act, 1890 cit. Day, 2001: 235) ou seja, “as parcerias constituem-se porque cada um dos parceiros tem alguma coisa para oferecer à iniciativa conjunta, que é diferente, mas que *complementa* o que é oferecido pelos outros parceiros” (ibidem). Sublinha-se “complementa”, porque entendemos que as escolas e os seus supervisores também devem assumir-se como parceiros que complementam a formação inicial, em conjunto e de forma colaborativa com a universidade e os seus supervisores, embora com papéis diferenciados.

A parceria entre os formadores da escola e os da universidade pode resultar da “afinidade de propósito moral e de complementaridade da prática” (Day, 2001: 236), tendo em conta que todos os supervisores tiveram as suas raízes nas escolas e a maioria teve a sua formação nas universidades. Daí a importância da complementaridade dos seus papéis na formação ( inicial ).

Concordamos com Eraut citado por Day (2001) que alerta para “a necessidade de se estabelecer relações mais estreitas e responsabilidades conjuntas para a criação, desenvolvimento e disseminação do conhecimento, sugerindo projectos de investigação colaborativa, seminários orientados para a resolução de problemas destinados a grupos de investigadores e profissionais a meio da carreira e programas planeados em conjunto, centrados na reflexão sobre a experiência” (op. cit.: 238). Este autor vai mais longe defendendo que para o desenvolvimento da aprendizagem dos professores é sempre



vantajoso o envolvimento de pessoas exteriores às escolas, nomeadamente pessoas de instituições de ensino superior nos seus planos de desenvolvimento pessoais e institucionais. Apesar de esta ideia surgir no âmbito do desenvolvimento da aprendizagem dos professores (formação contínua) nas escolas, entendemos que esta forma significativa de colaboração poderia em muito beneficiar e contribuir para o trabalho nas nossas escolas, nomeadamente ao nível das relações de supervisão/monitorização entre formadores e professores.

Lima, (2002: 7) diz que, actualmente, se defende mais do que nunca a colaboração profissional “entendida como o modo ideal de se assegurar o desenvolvimento profissional dos docentes”. A sua investigação pretende mostrar a forma como a colaboração pode “transformar as instituições em locais mais aprazíveis e positivos para os professores e para os alunos, sendo que a colaboração é um meio para atingir um fim mais nobre: uma aprendizagem mais rica e mais significativa dos alunos” (op. cit.: 8) .

Este autor refere duas dimensões, em nosso entender, fulcrais, nomeadamente o “isolamento profissional e a colegialidade no ensino e a dimensão relacional das culturas de escola” para se perceber a importância e a influência destes aspectos estruturais no contexto do estágio pedagógico – formação inicial de professores, tema central na presente dissertação. Lima, (2002) apresenta um estudo empírico que fundamenta “os tipos de interações mais complexos nas escolas (por exemplo, a troca de materiais de ensino, o desenvolvimento conjunto de materiais, a planificação em grupo ou o ensino em equipa)”, realçando “a notória raridade das situações de colaboração profissional nas nossas escolas” (op.cit.: 10). Distingue, no entanto, dois tipos de interacção profissional no ensino:

- a) “conversas entre colegas, mais comuns e frequentes;
- b) actividades práticas conjuntas, comparativamente menos frequentes e implicando níveis mais elevados de interdependência, mais tempo e um maior esforço de coordenação” (ibidem).

Consideramos que estes contextos podem representar a realidade que muitos estagiários encontram nas escolas e que podem, de igual modo, explicar a forma de actuação dos seus supervisores, ou seja, não tendo estes hábitos de trabalho colaborativo com os colegas do departamento disciplinar, ou outros, tenderão a favorecer uma relação menos colaborativa com os seus formandos e com o supervisor da universidade com quem trabalham no contexto do estágio, influenciando assim o modo como estes formandos se

posicionarão futuramente na profissão. A este propósito, veja-se um exemplo deste autor quando se refere ao contexto de uma escola: “A fragmentação interna dos departamentos disciplinares em que se desenvolvem as suas experiências de estágio pode-se traduzir numa clivagem fundamental que separa os núcleos de estágio (que agrupam os estagiários e o orientador) das outras redes de interação que ligam os restantes membros do departamento” (Lima, 2002: 13). Lima conclui que não se sabe muito bem como os profissionais “organizam o seu trabalho no interior das escolas e a forma como abordam a sua interdependência mútua enquanto profissionais” (op.cit.: 175) tendo em conta que não se tem abordado a reflexão sobre a profissionalidade docente e sobre os contextos sociais do ensino.

Nas escolas públicas existem as secções de formação afectas aos Conselhos Pedagógicos das escolas onde devem estar representados os supervisores de todos os núcleos de formação inicial ou da formação da profissionalização em serviço, ou outros docentes com funções de formação contínua. Acredita-se que a sensibilidade dos órgãos executivos e agentes de formação é fundamental para o funcionamento real destas secções, as quais funcionam melhor numas escolas do que noutras.

Num futuro próximo, e na perspectiva de uma “cultura de supervisão transformadora e emancipatória” (Vieira, 2002) poder-se-ia pensar em proceder à participação de supervisores das universidades nestas secções, envolvendo-os numa função mais colaborativa e formativa nas escolas, no sentido de se promover uma visão “crítica” e mais ampla da sala de aula, das escolas e da educação, por ser também uma componente essencial do seu trabalho.

Num relatório de *Síntese de Investigação sobre a Formação Inicial de Professores em Portugal*, Estrela, et al. (2002) concluem que uma das principais preocupações na maioria das investigações analisadas reside na necessidade de se estabelecer “um trabalho articulado dentro das instituições de ensino superior e entre estas e as escolas básicas e secundárias em torno dos estagiários” (Estrela, Esteves & Rodrigues, 2002: 46). É ainda bastante frequente estas investigações apontarem como factores de constrangimento institucional e interinstitucional “a existência de concepções muito diferenciadas e até contraditórias, sobre o papel da prática pedagógica dentro da arquitectura de um mesmo programa de formação por parte dos diversos parceiros, instituições e formadores envolvidos” (ibidem). Uma das recomendações deste relatório talvez a equacionar num

futuro próximo, é “que se desenvolva um sistema de parceria entre instituições, mediante a celebração de protocolos explícitos sobre as responsabilidades que cada um dos parceiros está disposto a assumir” (ibidem).

No contexto da colaboração institucional entre as instituições de formação e as escolas, verifica-se que alguns órgãos de gestão de algumas escolas consideram que o estágio pedagógico acarreta muitas dificuldades na organização institucional, quer ao nível da elaboração dos horários dos docentes, da ocupação de espaços, bem como ao nível da dimensão relacional e interpessoal. No caso de se tratar de estágios em língua estrangeira, confrontam-se muitas vezes com situações de conflito entre colegas que ‘disputam’ as disciplinas dada a escassez de turmas, sobretudo quando se trata de núcleos de estágio bidisciplinares, por exemplo, de Inglês e Alemão.

A propósito da questão abordada, encontramos em Alarcão & Tavares (2003: 137) a ideia de que a escola deve ser entendida “enquanto comunidade pensante e criadora de condições de formação e qualificação”, e como “organização reflexiva, aprendente e qualificante, em desenvolvimento e em aprendizagem”, que “necessita de ter uma visão partilhada relativamente à sua missão e ao caminho que quer percorrer e reflectir sistemática e colaborativamente sobre implicações e as consequências da concretização dessa visão” (op.cit.: 140).

Na senda dos autores citados, esta maneira de pensar traz certamente implicações para a gestão das escolas, sobretudo ao nível da supervisão que se focaliza também na “formação (inicial e contínua) e no desenvolvimento profissional dos agentes de educação e a sua influência no desenvolvimento e na aprendizagem dos alunos” (op.cit.: 144).

Sem pretender entrar pormenorizadamente no papel e na função dos supervisores nas escolas, temos que concordar com Alarcão & Tavares (2003) que o papel dos supervisores adquire, nesta perspectiva, como membros efectivos do corpo docente de uma escola, uma importância crucial, no que diz respeito à dinamização de iniciativas que visem a melhoria de qualidade da educação, de acordo com o projecto que a escola construiu para si e que incluem a formação e a avaliação dos recursos humanos.

Encontramos frequentemente escolas que não estão sensibilizadas para a importância da formação inicial nas suas escolas e, conseqüentemente, obstaculizam muitas vezes, ou alheiam-se completamente do trabalho de supervisão e orientação pedagógica dos supervisores da sua escola.

As escolas também se vêem muitas vezes ‘forçadas’ a aceitar os estágios, mesmo declarando falta de condições mínimas para a sua realização, por força da ‘negociação’ por parte das Direcções Regionais de Educação (DRE). Referimo-nos, por exemplo, a núcleos de estágio de Inglês/Alemão, que leccionam em co-docência, partilhando entre si (3 ou 4 estagiários) uma turma (muitas vezes de 7 ou 10 alunos), ou com o supervisor da escola uma turma, (muitas vezes de 7 ou 10 alunos) ou recorrem à divisão de uma turma, em dois grupos que funcionam em simultâneo, mas partilhada por grupos de dois estagiários em co-docência. Independentemente deste panorama tão frágil, tão complexo, mas real que se vai vivendo em muitas escolas, devido à suposta redução do número de alunos das escolas, testemunha-se que noutras, a visão sobre a educação é mais “positiva” e essas fazem questão de se considerarem ‘Escolas de Formação’ por excelência. De facto, entendemos que as escolas deviam representar verdadeiros lugares de formação, tal como nos refere McCulloch (1993: 297): “Schools should play a much larger part in initial teacher training as full partners of higher education institutions.” Por outro lado, as universidades deveriam assumir de modo mais claro os laços de colaboração que assegurassem relações mais estáveis e integrassem ofertas de formação de supervisão.

Reconhecemos que a natureza de intervenção da Universidade e da Escola no estágio pedagógico, bem como a colaboração entre ambas, é um processo complexo, mas também temos de admitir que o Ministério da Educação deveria assumir a formação inicial como uma das suas prioridades na área da Educação.

A questão é pertinente se pensarmos que, por um lado, as estratégias formativas relativamente ao estágio pedagógico nem sempre estão explicitamente delineadas, por parte dos supervisores e, por outro lado, muitas escolas nem sempre se assumem como verdadeiras escolas de formação, alegando falta de condições para receber estagiários, nomeadamente, i) as implicações nos horários dos professores, ii) falta de turma própria para os estagiários, (pelo fenómeno da diminuição do número de alunos que se verifica nas escolas actualmente), iii) falta de orientadores que sejam do quadro da escola, sujeitando-se esta a receber um professor destacado de outro estabelecimento de ensino para o funcionamento do estágio, sobretudo nos estágios bidisciplinares, entre outra.

Voltando à questão do funcionamento das secções pedagógicas nas escolas, é importante observarmos ainda como a formação de professores é aí assumida

nomeadamente, quanto às competências do Conselho Pedagógico (sobretudo das Secundárias) definidas no Art. 26 do Decreto-Lei nº 115-A/98<sup>10</sup>, alíneas f) e l), a saber:

“Ao conselho pedagógico compete:

f) Elaborar o plano de formação e de actualização do pessoal docente e não docente, em articulação com o respectivo centro de formação de associação de escolas, e acompanhar a respectiva execução;

l) Propor o desenvolvimento e experiências de inovação pedagógica e de formação, no âmbito da escola e em articulação com instituições ou estabelecimentos do ensino superior vocacionados para a formação e a investigação;”

Podemos concluir que a legislação prevê que a articulação das Escolas às Universidades é desejável e deve ser feita, apesar das reconhecidas dificuldades. No entanto, parece-nos legítimo atendermos às sugestões e recomendações dirigidas às instituições de formação e de ensino no estudo de Estrela et al., já por nós referido, e que passamos a citar:

- reconhecimento recíproco das responsabilidades;
- selecção rigorosa e com critérios devidamente explicitados dos professores cooperantes<sup>11</sup>;
- investimento na formação de professores cooperantes<sup>12</sup>, tendo em conta a função especializada que lhes é pedida;
- integração dos professores cooperantes nas equipas da instituição do ensino superior responsáveis pela supervisão dos estágios, por forma a aproximar as culturas organizacionais, científicas e pedagógicas das instituições e das pessoas envolvidas;

---

<sup>10</sup> Decreto-Lei nº 115-A/98 de 4 de Maio, alterado pela Lei Nº 24/99 – Estabelece o Regime da autonomia da Administração e Gestão das Escolas.

<sup>11</sup> Termo nem sempre consensual para a designação do supervisor, também designado como, orientador da prática pedagógica ou, professor cooperante; professor acompanhante. Nalgumas investigações, este termo serve também para designar o docente do ensino superior. (v. Estrela, et al., 2002, p.41). Ainda a este propósito, Formosinho (2001), no texto in “*A formação prática dos professores: da prática docente na instituição de formação à prática pedagógica nas escolas*” (in: [www.inafop.pt/revista/docs/texto\\_formosinho](http://www.inafop.pt/revista/docs/texto_formosinho) de 30.05.2002), entende que “O professor cooperante é aquele professor do terreno que recebe os alunos de formação inicial nas suas salas e os acompanha e orienta nas actividades de iniciação ao mundo da profissão docente. As designações legais variam conforme se trate da Prática Pedagógica Final dos cursos de formação de educadores de Infância, professores do ensino básico primário e professores do ciclo intermédio do ensino básico, por um lado, ou se trate dos cursos de formação inicial para o ciclo terminal do ensino básico e para o ensino secundário.” (Formosinho, 2001: 11, notas de rodapé).

<sup>12</sup> Neste contexto, esta recomendação seria desejável e extensível a todos os supervisores, quer da escola, quer da universidade.

- organização, pelas instituições de ensino superior, de acções de formação contínua abertas a todos os professores de cada escola cooperante;
- fixação de critérios que resolvam os problemas de integração dos estagiários nas escolas básicas e secundárias;
- funcionamento de estruturas sólidas e estáveis de acompanhamento dos estágios para garantir o cumprimento dos princípios e dos preceitos fixados em protocolo. (Estrela, et al., 2002: 41).

Tal como já se adiantou, as universidades e as escolas dividem entre si responsabilidades de ordem organizacional e de formação. As condições práticas e reais em que decorre o estágio pedagógico devem merecer a melhor atenção, quer por parte das instituições formadoras, as universidades, quer por parte das escolas que participam neste processo.

A propósito da colaboração que deve ser desenvolvida entre as instituições, mas reconhecendo que nem sempre é fácil e constitui uma tarefa bastante complexa McCulloch afirma (1993: 297) “The quality of student teacher experience is directly related to the nature of the partnership developed between the two participants: University and schools.(...) The establishment, development and maintenance of partnership has always been problematic: Clarifying roles, relationships and responsibilities, ensuring shared meanings and values and maintaining effective communication systems is a complex task”.

Torna-se, assim, indispensável que as actividades de campo e de iniciação à prática profissional (incluindo o estágio), assentem em metodologias estáveis e contratualizadas de colaboração interinstitucional, como seja o estabelecimento de parcerias entre as instituições formadoras e os estabelecimentos de educação e ensino não superior (CRUP , 2000:20).

Grimmett (1993) também adianta que para a existência de colaboração é necessário ocorrer uma negociação de interesses e objectivos. Assim, na defesa de melhor qualidade na formação de professores “collaboration involves the mutual negotiation of purposes and interests by parties committed to the common goal of program improvement. Each of these parties has its own interests in and purposes for restructuring schools which, taken together, eventually emerge as the agenda for inservice teacher education. (...) At no time in this process is it deemed morally appropriate to undermine the autonomy of any of the

involved parties. Rather, collaboration is a process which respects individual and collective autonomy as prerequisites to mutual negotiation of the agenda in teacher education. (Grimmett, 1993: 200).

A relação colaborativa entre os supervisores deveria existir não só a nível institucional e organizacional. Não nos podemos esquecer da relação entre os supervisores e da forma como articulam as suas práticas que, como já foi referido, no caso dos estágios bidisciplinares e requerem 4 supervisores<sup>13</sup>. Sabemos que o sucesso ou insucesso do processo de formação de qualquer professor estagiário pode depender do contexto do estágio pedagógico, nomeadamente ao nível das relações interpessoais, das dimensões sócio-afectiva e conceptual das relações entre supervisores, clima de trabalho, etc..

Galvão (1996: 72) apresenta um quadro de um contexto de estágio afirmando que “dentro do núcleo de estágio há todo um jogo de relações que se estabelecem entre os diferentes elementos que o constituem. Relações de poder entre orientador e formandos, relações de troca e entreajuda entre os elementos em estágio, relações conflituais internas e externas ao núcleo, relações de subordinação relativamente à Universidade, por diferença de estatuto assumido, ou relações fortes de cooperação entre todos os elementos, orientadores, formandos, escola, dependendo do conceito de estágio que os diferentes elementos em presença têm”. Privilegiando ainda a questão da necessidade estabelecer relações de colaboração no contexto do estágio pedagógico, Galvão (1996) refere-se ao tipo de orientação que é desenvolvida ao longo do estágio, e que de acordo com o conceito de cooperação (...) pode desenvolver ou, pelo contrário, condicionar o gosto pela profissão” (op.cit.: 73).

Jacinto & Sanches (2002) também sugerem a valorização da prática pedagógica acompanhada na escola e a reestruturação da colaboração entre escola e a universidade, que exigirá certamente o esforço total por parte dos parceiros envolvidos na Formação (Faculdade, Escolas, Direcções Regionais, Ministério da Educação, Ministério da Ciência e Tecnologia e do Ensino Superior), com a promessa de que todos assumirão os seus papéis, responsabilidades, direitos e deveres, com os apoios necessários.

---

<sup>13</sup> Dois supervisores da escola e dois da universidade.

### **CAPÍTULO III**

## **METODOLOGIA DE INVESTIGAÇÃO**



## Introdução

A motivação para este estudo empírico partiu da vontade de investigar o modo como os supervisores das escolas e das universidades colaboram entre si na supervisão dos estagiários, bem como conhecer as suas concepções relativas a esta função.

Procurámos saber o que os supervisores pensam em relação à figura do supervisor real e ideal, sobretudo através das atitudes que os supervisores manifestam na sua actuação e como o tipo de actuação pode ou não influenciar o sucesso na formação dos estagiários, concretamente o que esperam ser a colaboração supervisiva ideal e prevista por parte do supervisor com quem trabalha.

A este propósito, Alarcão e Tavares (2003: 73) referem um dos estudos de Blumberg (1976) que destaca o contraste entre supervisor real e o supervisor ideal, concluindo que “os *supervisores reais* (destaque nosso) apareciam como distantes, de contactos difíceis, estabelecendo com os professores uma relação artificial de tipo ritualista provocadora de tensões, inibições e sentimentos de inferioridade por parte dos professores. Os *supervisores ideais* (destaque nosso) surgiam como indivíduos abertos, de contactos fáceis, humanos e flexíveis, com os quais seria agradável trabalhar, cheios de recursos que colocariam à disposição dos professores e capazes a atribuir a estes um papel muito activo na resolução dos problemas que, em conjunto, se propõem resolver.” (Alarcão & Tavares, 2003: 73).

Na perspectiva de uma *supervisão reflexiva e colaborativa* também é nossa convicção que estes perfis existem na realidade e deveriam ser fruto de reflexão na formação de formadores, no sentido de uma melhor contribuição para a formação inicial de professores. Assim, através da recolha dos dados e das técnicas utilizadas neste estudo, pretendemos compreender a forma como os supervisores da Universidade e da Escola reflectem sobre o trabalho de colaboração na supervisão.

Este capítulo serve ainda para explicitar o modo como, ao longo deste estudo empírico, se procedeu à recolha dos dados e à técnica que utilizámos na sua análise e interpretação.

Na presente investigação executámos uma análise de informação de tipo interpretativo que tinha por objectivo, através das respostas dos intervenientes ao

questionário, compreender o que os supervisores da Universidade e da Escola pensam acerca do modo como articulam a sua colaboração no processo de supervisão, no contexto do estágio pedagógico.

Desta forma, sustentamos a ideia de Erickson (1989: 199) “La investigación de campo interpretativa exige ser especialmente cuidadoso y reflexivo para advertir y describir los acontecimientos cotidianos em el escenario de trabajo y para tratar de identificar el significado de las acciones de esos acontecimientos desde los diversos puntos de vista de los propios actores”.

Através da interpretação dos dados do questionário e das opiniões dos inquiridos, seria pertinente descortinar o modo como as instituições articulam a sua responsabilidade de formação no contexto do estágio pedagógico e no final poder comparar o que pensam acerca do grau de colaboração supervisiva entre os supervisores nas duas instituições universitárias que fizeram parte do estudo, cujos princípios e modelos de formação são supostamente diferentes. Era fundamental que se compreendesse o modo como os supervisores pensam acerca das suas próprias práticas de supervisão e em relação às práticas dos supervisores com os quais interagem no processo supervisivo.

Na opinião de Quivy & Campenhoud (1996: 190) “um dos objectivos do método do questionário é a verificação de hipóteses teóricas e a análise de correlações que essas hipóteses sugerem”. Através do preenchimento do questionário pretendíamos colocar aos supervisores “um conjunto de perguntas relativas às suas opiniões, às suas expectativas, ao seu nível de conhecimento ou de consciência” (ibidem) sobre a colaboração supervisiva no contexto do estágio pedagógico.

Passaremos de seguida neste capítulo à apresentação dos objectivos e da contextualização que nortearam o estudo, à descrição das opções metodológicas e dos procedimentos de recolha e análise de informação que sustentaram esta investigação, bem como à caracterização dos supervisores participantes.

## **1. Objectivos e contexto institucional**

Este estudo decorreu no ano lectivo de 2003/04 e reporta-se à Universidade de Aveiro e à Faculdade de Letras da Universidade do Porto, que actualmente formam professores dos 2º e 3º ciclos do Ensino Básico e do Ensino Secundário. A opção por estes

dois contextos distintos de formação ( inicial ) prendeu-se com o facto de se pretender confrontar aspectos convergentes e/ou divergentes entre si, nomeadamente quanto à organização e funcionamento dos estágios pedagógicos das instituições, quanto à sua política de formação de professores, quanto ao número de estagiários que formam e ao número de escolas com as quais colaboram, bem como em relação às características profissionais e factores de colaboração entre os supervisores afectos à formação inicial de professores.

No contexto do presente estudo estão envolvidos os estágios bidisciplinares da variante de Inglês (Português/Inglês, Inglês/Alemão, Francês/Inglês), os quais deveriam implicar um trabalho de coordenação e de colaboração entre quatro supervisores, das respectivas disciplinas: dois da Escola e dois da Universidade, bem como a articulação na organização e no funcionamento dos estágios assegurados pelas próprias instituições. Contudo, a supervisão destes estágios funciona normalmente por disciplina, ou seja, a equipa de colaboração é constituída entre o supervisor da Escola e o da Universidade de uma só disciplina, tal como tivemos oportunidade de afirmar, salvo algumas excepções<sup>1</sup>. Pretendemos descobrir como ambos os supervisores actuam *nas* suas práticas e reflectem *sobre* elas, nomeadamente, conhecer as suas representações, no que diz respeito às funções que desempenham. Indo um pouco mais longe, importava também conhecer as expectativas de cada um em relação ao seu homólogo, em particular sobre práticas de colaboração. Estes objectivos também emergem da análise de questões levantadas por muitos estagiários nos seus relatórios de estágio que traduzem a falta de coordenação e colaboração supervisiva entre os supervisores, o que na sua perspectiva contribui negativamente para a sua formação. Assim, os objectivos que nortearam este estudo foram os seguintes:

- 1) Caracterizar as representações dos supervisores da Universidade e da Escola, relativamente a:
  - a) princípios orientadores do ensino - aprendizagem do Inglês
  - b) princípios orientadores da supervisão

---

<sup>1</sup> Na Universidade de Aveiro, um supervisor da Universidade pode ter de fazer o acompanhamento de orientação do núcleo nas duas disciplinas, isto é, colabora com os dois supervisores da escola, caso se verifique falta de docentes da Universidade e este tenha formação nas duas variantes.

- c) colaboração supervisiva entre a Universidade e a Escola no contexto do estágio pedagógico
  - d) constrangimentos inerentes à relação entre os supervisores da Universidade e da Escola
  - e) implicações desses constrangimentos na formação dos estagiários
  - f) expectativas relativas ao trabalho conjunto
- 2) Identificar factores pessoais e institucionais de facilitação ou de constrangimento da relação de colaboração Universidade – Escola no contexto do estágio pedagógico.

No primeiro capítulo abordámos a questão da (in)existência da formação especializada para o exercício deste cargo, não obstante existir legislação, desde 1998, relativamente à área de Supervisão Pedagógica como área de formação de formadores. Os requisitos mínimos para a candidatura do supervisor à orientação de estágio numa escola são os seguintes: ser professor do Quadro de Nomeação Definitiva há mais de três anos e ter a anuência por parte do Presidente do Conselho Executivo da escola. Através do diálogo que fomos tendo com alguns Presidentes de Conselhos Executivos durante este estudo soubemos que uma ou outra escola exige aos candidatos a apresentação de um projecto de formação, que anexam ao seu processo de candidatura. Estando confirmados estes requisitos, os candidatos preenchem o boletim de candidatura, avalizado pelo Presidente da Escola, que envia à Direcção Regional da sua área educativa a(s) lista(s) do(s) seu(s) supervisor(es). A selecção final é da competência do Director Regional da Área Educativa que, em tempo devido, comunica aos candidatos e às respectivas escolas, que se propuseram aceitar a formação inicial, bem como à Universidade com quem vão trabalhar, a aceitação da candidatura.

No caso particular da FLUP acrescentamos que o ponto dois do Art.14º da Portaria 659/88 de 29 de Setembro refere que “O docente do ensino secundário é designado de entre os professores profissionalizados de grupo que inclua a disciplina em causa, por despacho do director regional da educação competente, obtida a concordância da faculdade e a anuência do proposto”. Gostaríamos de referir que, tanto quanto se sabe, a instituição de formação nem sempre é solicitada para se pronunciar acerca da selecção dos supervisores da escola, o que se repercute depois na dificuldade de colaboração entre os intervenientes na formação inicial. Esta dificuldade é percebida por muitos supervisores da FLUP e que, na sua opinião, a selecção de supervisores das escolas devia

resultar de critérios de selecção de perfis estabelecidos de acordo com cada instituição de formação.

Relativamente à selecção dos supervisores da Universidade, os supervisores da Universidade de Aveiro são seleccionados em função da distribuição do serviço docente, em princípio, entre os docentes do respectivo Departamento Científico (no caso presente, de Línguas) e/ou em parceria com outros departamentos de Ciências da Educação ou de Didáctica e Tecnologia Educativa. Tal como sucede na FLUP e na Universidade de Aveiro, recorre-se frequentemente a professores do Ensino Secundário, com ou sem experiência de supervisão pedagógica, em regime de requisição. De salientar que muitos destes docentes que estão ligados ao Ramo Educacional e ao Estágio Pedagógico tiveram a sua primeira experiência de leccionação no ensino secundário. Em relação à selecção do supervisor do ensino superior na FLUP, a Portaria 659/88 prevê que “O(s) docente(s) do estabelecimento de ensino superior é (são) designado(s) pela entidade competente para a distribuição do serviço docente nesse estabelecimento” (Art. 14º, ponto 1).

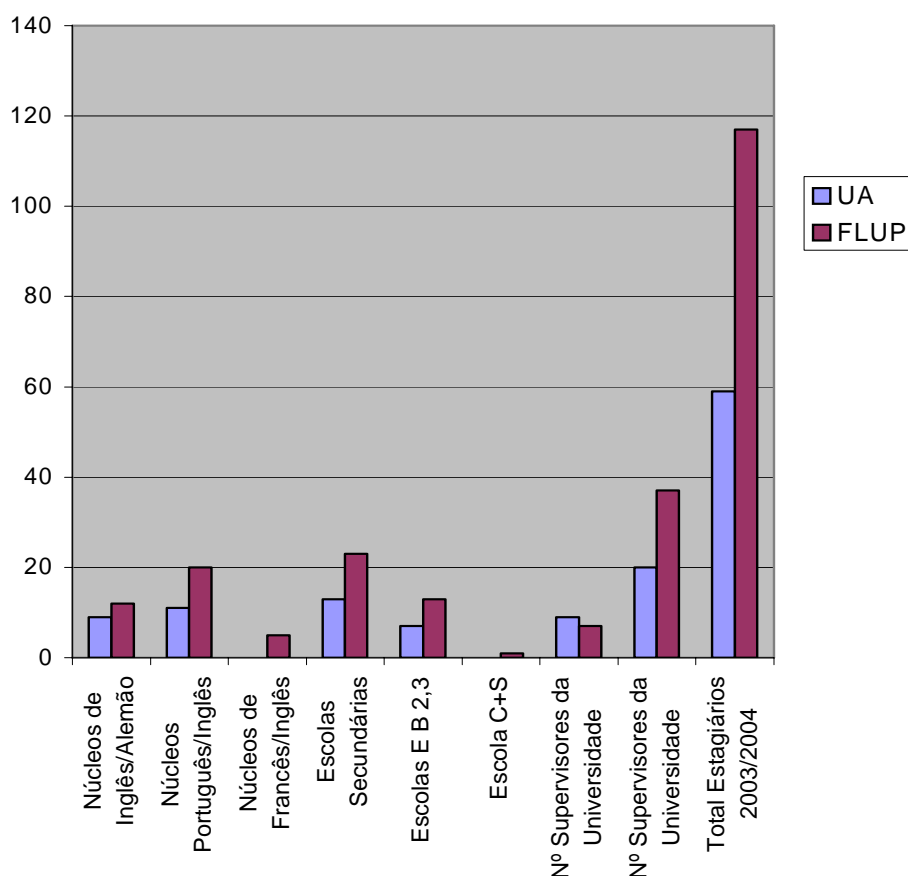
Esta opção como forma de seleccionar os supervisores do Estágio Pedagógico, através de uma requisição dos docentes ao Ensino Secundário, pode ser um acto intencional de promover a ligação às escolas dos Ensinos Básico e Secundário no processo de formação inicial de professores, o que vai ao encontro do que o CRUP (2001: 4) defende: “o estágio é importante para as instituições de ensino superior, pelo facto de as “obrigar” a relacionarem-se com outros níveis de ensino, com os quais, antes de elas assumirem legalmente a formação inicial de docentes, as relações eram quase inexistentes, apesar de as Universidades já há muito formarem professores, sem disso se darem conta (o que quer dizer que o faziam com alguma falta de responsabilidade)”.

Como se verifica, os requisitos para a função de supervisores são pouco definidos e independentes da formação especializada para o cargo, sendo cada uma das instituições envolvidas soberana na escolha dos seus supervisores.

Relativamente ao contexto do estudo, tal como podemos constatar no Gráfico 1, que se apresenta a seguir, existem alguns aspectos que caracterizam a especificidade de cada uma destas instituições. Verifica-se que a FLUP, para além de formar professores do curso de Inglês/Alemão e Português/Inglês, tal como a Universidade de Aveiro, também oferece o curso de formação de professores Francês/Inglês, contrariamente à Universidade de Aveiro. No ano lectivo 2003/04 frequentaram o estágio pedagógico de Inglês, na FLUP,

117 estagiários, contra 59 estagiários, na Universidade de Aveiro, ou seja, a FLUP formou estagiários do que a Universidade de Aveiro. Um outro dado que se destaca de forma surpreendente é o facto de a FLUP ter contado apenas com sete supervisores do ensino superior para o acompanhamento de 117 estagiários, contra os nove supervisores do ensino superior para o acompanhamento de 59 estagiários, na Universidade de Aveiro. Este facto pode antever alguma dificuldade na obtenção de um padrão de qualidade na supervisão dos estágios na FLUP.

Gráfico 1 – Contexto do estudo



Os dados expostos no Gráfico 1 referem-se ao contexto do estudo nas duas universidades que pretendemos comparar, sobretudo pelo elevado número de estagiários inscritos na Universidade B, o número de escolas necessárias para receberem os estagiários e ainda o número de supervisores necessários naquela Universidade.

Este contexto permite ilustrar algumas diferenças entre as duas instituições, sobretudo no que diz respeito à discrepância do número de núcleos que ambas supervisionam e o número de supervisores disponíveis para ao acompanhamento, bem como à oferta de cursos de formação de professores de Inglês

Interessa-nos, no entanto, conhecer as formas de funcionamento e condições do estágio pedagógico equivalentes a um princípio e a um padrão de qualidade na formação de professores nestas duas instituições.

#### Universidade de Aveiro

No ano lectivo 2003/04 estavam inscritos na Universidade de Aveiro 11 núcleos do curso de Português/Inglês, com 32 estagiários e 9 núcleos do curso de Inglês/Alemão, com 27 estagiários, ou seja, vinte núcleos de estágio de Inglês, num total de 59 estagiários dos cursos de Línguas e Literaturas Modernas (Inglês). De referir que os núcleos são constituídos normalmente por grupos de dois a quatro estagiários, tendo-se verificado no ano em causa núcleos apenas com dois ou três estagiários. Colaboraram com a Universidade um total de 20 Supervisores pertencentes a 13 Escolas do Ensino Secundário e 7 do Ensino Básico.

Os núcleos de Inglês/Alemão funcionaram maioritariamente nas Escolas Secundárias (8) - talvez pela razão de que a disciplina de Língua Alemã é tradicionalmente uma disciplina de opção no 10º ano de escolaridade, embora possa fazer parte das opções de um 7º ano de escolaridade, do 3º ciclo (1) - e os núcleos de Português/Inglês funcionaram em Escolas do Ensino Secundário (5) e nas EB 2,3 (6).<sup>2</sup>

Relativamente à localização das escolas, quase todas se situam em zonas limítrofes da cidade de Aveiro, muito próximas da Universidade, num raio de 3 a 15 Km. Apenas quatro ficam à distância de 50 a 60 Km da instituição formadora.

Nesta Universidade colaboraram com os supervisores de Inglês das escolas, na supervisão dos núcleos de estágio de Inglês/Alemão e Português/Inglês, oito supervisores do Departamento de Línguas e Culturas e um docente do Departamento de Didáctica e

---

<sup>2</sup> Núcleos de P/I - Escolas EB 2,3: Cacia, Estarreja, Ílhavo, Sever do Vouga, Paião, Vouzela – Escolas Ensino Secundário: Oliveira do Bairro, Ílhavo, Esgueira, Mário Sacramento, Vagos; Núcleos de I/A – Escola EB 2,3 de Oliveira de Frades; Escolas do Ensino Secundário Homem Cristo, Ílhavo, Estarreja, Gafanha da Nazaré, Esgueira, José Estevão, Ovar, Sever do Vouga;

Tecnologia Educativa do CIFOP<sup>3</sup>. Nesta Universidade os supervisores dos respectivos Departamentos supervisionam um a dois núcleos de estágio, representando cada núcleo duas horas no seu horário lectivo: “O docente universitário orientador deve dedicar aos trabalhos de supervisão de cada núcleo de estágio o tempo equivalente a duas horas semanais, as quais serão deste modo contabilizadas no seu serviço docente”. (ponto 2, Art. 13º do Regulamento Interno, UA.).

Para se perceber melhor o contexto institucional que sustentou esta investigação, passaremos a uma análise relativamente à organização e ao funcionamento dos estágios, nestas duas instituições, realçando alguns aspectos fundamentais que visem o trabalho de colaboração, de supervisão, bem como a visão do ensino/aprendizagem que emergem dos respectivos regulamentos internos<sup>4</sup>.

Do Regulamento Interno do estágio destacamos os objectivos de formação que prevêem o desenvolvimento de competências e atitudes adequadas ao exercício da prática docente responsável e reflexiva, “em situação de formação cooperativa”, ou seja, pode-se inferir um princípio de colaboração subjacente à formação, bem como a “integração progressiva dos estagiários na actividade docente e a mobilização integrada dos saberes adquiridos das diferentes componentes da formação dos alunos” (Art. 2º).

No Regulamento Interno do Estágio Pedagógico da Universidade de Aveiro, os estágios organizam-se de acordo com uma Comissão Coordenadora, Comissões de Estágio e os núcleos de estágio. Procedendo a uma análise a este articulado legal destacamos que as competências dos órgãos exigem a colaboração entre si. A Comissão Coordenadora funciona como órgão máximo de coordenação das actividades das Comissões de Estágio e é constituída por todos os Presidentes das Comissões de Estágio. Esta Comissão promove a coordenação das metodologias de acompanhamento e avaliação dos alunos estagiários e a avaliação do funcionamento global dos estágios. As iniciativas de colaboração que têm em vista o estabelecimento de protocolos entre a Universidade e as escolas dos Ensinos Básico e Secundário são da competência deste órgão.

---

<sup>3</sup> CIFOP – Centro Integrado de Formação de Professores

<sup>4</sup> Regulamento Interno dos Estágios Pedagógicos da Universidade de Aveiro, em vigor desde 2001/2002 e Portaria 659/88 de 29 de Setembro, em vigor na FLUP (ver Anexos).



As Comissões de Estágio<sup>5</sup> são constituídas pelos “docentes dos Ensinos Básico e Secundário de cada núcleo, os docentes universitários orientadores de cada núcleo e os alunos estagiários, no número mínimo de 1 e o máximo de 3, eleitos pelos seus pares no início de cada ano lectivo” (Art. 7, ponto 3., alíneas a) b) e c).

Através da sua constituição podemos considerar como característica desta Comissão um factor de colaboração, porque reúne representantes de todos os elementos envolvidos no contexto do estágio. São estas Comissões que têm a função de acompanhar o estágio e a coordenação das actividades dos núcleos monodisciplinares ou bidisciplinares, e de definir os critérios de acompanhamento, observação e avaliação dos estagiários, “incluindo o número mínimo de aulas a observar pelos orientadores da escola e da universidade e sua distribuição no ano lectivo”. Também coordena o processo de avaliação formativa e sumativa e define os critérios de avaliação dos estagiários. A coordenação e o apoio às actividades de índole científica e pedagógico-didáctica a realizar por cada núcleo fica a cargo desta Comissão. Compete-lhe ainda proceder à ligação entre os núcleos de estágio e a Comissão Coordenadora.

Um outro aspecto, de onde ressalta a visão de colaboração no regulamento refere-se à constituição dos núcleos de estágio que, no caso dos grupos bidisciplinares, integram os estagiários, os dois docentes do ensino universitário e os dois docentes do ensino secundário, que têm de elaborar a planificação anual das actividades do núcleo e acompanhar e avaliar o trabalho realizado.

Os artigos 13º e 14º referem-se às funções destes docentes e destacamos algumas atribuições, sobretudo que visam a colaboração entre eles, a função de supervisão, e ainda no que toca à função ligada ao ensino-aprendizagem.

Os supervisores da Universidade de Aveiro e os supervisores das escolas reúnem “periodicamente (...) com os alunos do seu núcleo, de acordo com as actividades programadas e com a finalidade de acompanhar e coordenar o processo de formação” e “avaliam e classificam os alunos em colaboração ” (Art. 13º, alíneas c) e f) e Art. 14º, pontos 3. e 7.). Compete aos docentes universitários assegurar a “supervisão dos núcleos a seu cargo”, de acordo com “o plano coordenador dos trabalhos a desenvolver” (Art. 13º, alínea a). Em média cada docente universitário assiste (no mínimo) entre três a seis aulas

---

<sup>5</sup> As Comissões de estágio são criadas de acordo com o elenco de licenciaturas em ensino da UA.: Português, Francês, Inglês, Alemão, Línguas clássicas (Latim e Grego), Biologia/Geologia, Física/Química, Matemática, Electrónica, Informática, Música.

(90 minutos) por estagiário, ao longo do ano, “os quais incluem assistência a aulas e análise das mesmas” (Art. 13º, alínea e), para além de lhes competir a orientação de projectos de investigação e a programação de sessões de trabalho de carácter científico e/ou pedagógico-didáctico.

Para além das funções em colaboração com os docentes universitários acima já descritas, os docentes das escolas dos ensinos básico e/ou secundário asseguram a “orientação pedagógico-didáctica da prática docente dos estagiários, mediante a organização de ciclos de supervisão, os quais incluem preparação, assistência e análise crítica de aulas” (Art. 14º, alínea 2). Para além disso, uma outra função de supervisão diz respeito à dinamização dos Seminários na escola, de acordo com os objectivos e necessidades de formação dos estagiários. Devem ainda integrar os estagiários na escola e no meio, através da participação nas actividades educativas, promovendo assim a relação escola/comunidade. Compete-lhes ainda participar nas actividades de formação organizadas pela Universidade.

No contexto do 5º ano do curso e em simultâneo com o estágio pedagógico, os estagiários frequentam ainda a cadeira do Seminário Pedagógico que, sendo uma disciplina obrigatória, pode ser uma opção da especialidade dos vários departamentos, não estando necessariamente correlacionada com a Prática Pedagógica, isto é, os estagiários podem inscrever-se em Seminários de Literatura, Linguística, Cultura, etc.

Passemos de seguida à descrição do contexto do estágio na FLUP.

#### Faculdade de Letras da Universidade do Porto

No ano lectivo de 2003/04 encontravam-se inscritos na FLUP 20 núcleos de estágio do curso de Português/Inglês, com 62 estagiários, 12 núcleos do curso de Inglês/Alemão, com 39 estagiários e 5 núcleos do curso de Francês/Inglês com 16 estagiários, prefazendo 37 núcleos, num total de 117 estagiários respectivamente, dos cursos de Línguas e Literaturas Modernas (Inglês). De referir ainda que os núcleos são constituídos por três ou quatro estagiários. Colaboraram com a Faculdade de Letras um total de 37 supervisores pertencentes a 23 Escolas do Ensino Secundário, 13 do Ensino Básico e 1 C+S (3º Ciclo e Secundário).

Os núcleos de Inglês/Alemão funcionaram maioritariamente em 8 Escolas Secundárias, talvez pela mesma razão atrás descrita, e os núcleos de Português/Inglês funcionaram em 6 Escolas do Ensino Secundário e nas EB 2,3.

Nesta Faculdade colaboraram na supervisão dos núcleos de estágio e com os respectivos supervisores das escolas 7 supervisores da Universidade. A coordenação e organização dos estágios de Inglês estão a cargo destes docentes, quase todos em regime de requisição do Ensino Básico e Secundário, ou seja, não integram o corpo docente dos efectivos do Departamento.

Relativamente à escolha destes docentes que nas Universidades exercem funções de coordenação e supervisão de estágios, encontramos ainda no documento do CRUP (2001: 14) uma opinião que vai de encontro ao contexto que existe nesta instituição: "muitos deles são docentes requisitados a escolas do ensino básico e secundário, com vínculo precário às Universidades e, nalguns casos, sem preparação teórica adequada". De incluir nesta reflexão que os membros do CRUP (2001) acrescentam que "a intenção de que as atribuições ligadas aos estágios fossem remetidas a professores doutorados, expressas quer em portarias, quer em regulamentos internos de algumas Universidades (...) só esporadicamente é respeitada" (CRUP, 2001: 14).

Na sequência desta opinião podemos constatar que esta situação é espelhada na FLUP, ou seja, quase todos os docentes não têm vínculo à instituição, podendo vir a ser dispensados em qualquer altura, pelo processo da não renovação dos seus contratos. Para além dos requisitados, o Ramo Educacional de Inglês conta ainda com outros dois docentes do Ensino Secundário<sup>6</sup>, expressamente contratados (a recibo verde) a título excepcional, entre Janeiro e Junho de 2004, para a supervisão e para o acompanhamento dos núcleos de estágio, devido ao número excessivo de núcleos.

Os supervisores estão afectos ao Departamento de Estudos Anglo-Americanos e, distribuem entre si o serviço de acompanhamento pedagógico e de leccionação das disciplinas do Ramo Educacional. Nomeadamente, leccionam a cadeira de Metodologia do Ensino do Inglês, do 4º ano e dinamizam ainda a cadeira do Seminário Pedagógico do 5º ano. Destes docentes, um lecciona também a disciplina de Literatura Inglesa e um outro a

---

<sup>6</sup> Estes dois docentes não preencheram o questionário porque foram colocados na FLUP posteriormente à aplicação do instrumento de recolha dos dados. No entanto fizeram parte do pensamento e das expectativas dos supervisores das escolas com quem vieram a trabalhar, de acordo com as respostas dos supervisores das Escolas .

disciplina de Linguística Inglesa. Tal como na Universidade de Aveiro, cada núcleo de estágio equivale a duas horas lectivas no horário do docente, na distribuição de serviço<sup>7</sup>.

Cada docente tem a responsabilidade de supervisionar entre um (mínimo de) três, ou quatro núcleos, podendo ir até doze núcleos, sendo que em anos anteriores o número podia ir até catorze núcleos. Em média, cada docente universitário assiste a duas aulas de 90 minutos por estagiário, ao longo do ano e, normalmente, são prosseguidas por um comentário pós - observação de aula.

A maioria das escolas estão afastadas da Faculdade de Letras (num raio entre 10 a 70 Km), o que dificulta as deslocações dos supervisores às Escolas e o que impede um melhor acompanhamento e orientação aos núcleos de estágio, sobretudo se atendermos à necessidade de assistir a aulas de 90 minutos (observação) e, proceder ao respectivo comentário (pós - observação) e fazer o percurso de viagem até às escolas e respectivo regresso. A cadeira do Seminário do 5º ano é uma disciplina obrigatória e versa temas e questões de índole pedagógica, sempre em articulação com a Prática Pedagógica, traduzindo-se em sessões de apresentação de trabalhos teórico-práticos por parte dos estagiários.

Tal como procedemos à descrição de alguns aspectos que destacam fundamentalmente a colaboração, a supervisão e o ensino aprendizagem no Regulamento de Estágio da Universidade de Aveiro, referiremos também de seguida referentes que visam estas dimensões na Portaria 659/88 de 29 de Setembro e no Regulamento Interno que regulamentam o estágio pedagógico do ramo de formação educacional dos cursos de licenciatura da FLUP.

Em relação aos objectivos da formação, esta Portaria menciona a integração progressiva, orientada e apoiada dos alunos no exercício da docência e “numa perspectiva interdisciplinar” (Art. 3º; alínea a). Prevê a estruturação do processo ensino- aprendizagem e refere o desenvolvimento da capacidade de direcção e orientação educativa da turma, por parte dos estagiários, não especificando o modo como esta estruturação deve ser executada. Ao nível da supervisão focaliza a sua atenção para o desenvolvimento de competências no âmbito da observação e da avaliação como processo contínuo. As alíneas f) e g) referem-se ao desenvolvimento da capacidade de relacionamento com todos os elementos da comunidade educativa, bem como o contributo para a interacção escola/meio. Não obstante

---

<sup>7</sup> Esta é uma informação veiculada internamente, não se encontrando regulamentada como na UA.

o factor de colaboração não estar explícito, está prevista a relação com a comunidade educativa e a integração dos alunos de forma interdisciplinar.

Esta mesma Portaria define que a rede de escolas onde se realizam os estágios é da competência do Ministério da Educação (Art. 6º), destacando-se no artigo 21º a articulação entre o estabelecimento de ensino superior e as escolas onde se realizam os estágios, que se firma através da elaboração de protocolos entre o Conselho Directivo da Faculdade e o Conselho Directivo onde se realizam os estágios pedagógicos, ouvidos os órgãos científicos e pedagógicos, respectivamente. Estes protocolos destinam-se a estabelecer “a forma de concretização das actividades do núcleo de estágio e o dia da semana livre para actividades do estágio” (Art. 21º). Tanto quanto se sabe, desconhece-se a existência desses protocolos, sendo que, o pedido que estabelece o dia de semana livre para actividades do estágio, no horário dos estagiários e supervisor da escola, é apresentado aos Conselhos Executivos pela DREN através de um Ofício – Circular. As informações relativas à concretização das actividades do núcleo são veiculadas através dos estagiários e dos supervisores.

Neste diploma legal também encontramos referência em relação à responsabilidade da instituição do ensino superior na formação aos docentes das escolas, nomeadamente aos orientadores de estágios e no apoio pedagógico a projectos educativos dos estabelecimentos de ensino, onde se realizam os estágios.

Relativamente à constituição do núcleo de estágio o diploma apenas destaca o número de alunos por núcleo (Art. 9º), cabendo a orientação de estágio aos dois docentes de cada uma das instituições de formação. Gostaríamos de referir que, enquanto o Regulamento Interno da Universidade de Aveiro considera como princípio de constituição dos núcleos de estágio, quer dos estágios mono - disciplinares, quer dos bi - disciplinares, todos os supervisores envolvidos no processo de formação (um ou dois docentes de cada estabelecimento de formação), incluindo os próprios estagiários, a Portaria normativa dos estágios da FLUP refere no Art. 13º “a orientação de cada núcleo de estágio será cometida a: a) Um ou dois docentes do estabelecimento de ensino superior; b) Um docente do ensino secundário”, considerando assim a articulação e a colaboração entre os supervisores do núcleo de estágio de forma mais sectorial e apenas por disciplina.

Nem a Portaria 659/88, nem o Regulamento Interno da FLUP indicam especificamente as competências e funções dos supervisores do ensino superior. A Portaria apenas refere as atribuições dos supervisores de estágio da escola no artigo 15º<sup>8</sup>.

O Regulamento Interno do Ramo Educacional da FLUP (Despacho reitoral de 06/08/91) acrescenta que a organização dos estágios está sob a responsabilidade de um Conselho Coordenador e é constituído pelos presidentes do “conselho científico, do conselho pedagógico e do conselho directivo e pelos professores e assistentes responsáveis e ou docentes das disciplinas de Metodologia” (ponto 1). Quanto às competências (ponto 2.3.) dos Conselho Coordenador, este deve supervisionar as actividades de estágio, apoiar a investigação científica e pedagógica que os núcleos desenvolvam. Este conselho deve reunir ordinariamente no início das actividades escolares o que, segundo alguns testemunhos de docentes responsáveis pela supervisão pedagógica dos núcleos de estágio, nomeadamente de Inglês, desta instituição, esta reunião já há algum tempo que não tem sido possível pôr em prática, por razões que se desconhecem. O Regulamento prevê ainda que a coordenação das actividades de estágio fique a cargo de um dos docentes que lecciona a disciplina de Metodologia de Ensino na FLUP e a reunião deste com os docentes do ensino secundário, “pelo menos no início do ano lectivo e em fins de Fevereiro” (pontos 3.1.1. e 3.1.2.). No âmbito da colaboração entre os supervisores, o regulamento refere que os supervisores da escola iniciam a observação de aulas na 2ª quinzena de Outubro, tendo de assistir a um mínimo de 15 aulas por aluno” (ponto 3.2.1.)<sup>9</sup> Os supervisores da Universidade assistem às aulas dos estagiários só a partir da 1ª semana de Novembro, não estando estabelecido, no entanto, o número de aulas a assistir por cada estagiário (ponto 3.2.2.). Por norma, os supervisores da FLUP assistem apenas a duas aulas por ano a cada estagiário, tendo em consideração o número excessivo de estagiários por núcleo atribuído a cada docente. Em casos de resolução difícil e em situações excepcionais poderão assistir a três ou mais aulas.

Como havíamos já mencionado no ponto dedicado à formação dos supervisores, os supervisores das escolas candidatam-se sem que lhes seja exigido qualquer tipo de formação especializada ou lhes seja oferecido algum vínculo à instituição formadora para o

---

<sup>8</sup> cf. Capítulo I.

<sup>9</sup> Alteração ao Regulamento Interno do Estágio Pedagógico do Ramo Educacional da Faculdade de Letras aprovadas pelo Conselho Coordenador do estágios pedagógicos – DR nº 37 – 13/02/97. (ver Anexo V)

exercício do cargo, estando a sua função um pouco à sua mercê e dependente da sua vontade própria, muitas vezes sem qualquer tipo de avaliação do seu desempenho.

Esta situação, a nosso ver, precária, traz muitas desvantagens e alguns constrangimentos para a formação dos estagiários e para a colaboração supervisiva, quer entre os supervisores e os estagiários, quer entre as instituições. Lembramos Moreira (2005) que, num contexto muito semelhante, afirma que "Não existe um plano institucionalizado de formação dos supervisores, sistemático e intencional, que assegure a preparação destes para o exercício da função, à excepção de iniciativas pontuais, não obrigatórias, levadas a cabo anualmente por algumas comissões de estágio (...). Não existe nenhum vínculo contratual destes supervisores à instituição ou mesmo qualquer compromisso laboral que ultrapasse o ano lectivo podendo, no final do mesmo, deixar de exercer a função ou a escola onde se realiza o estágio deixar de aceitar estágios da UM (Universidade do Minho). Daí o carácter fragmentado, pontual e muitas vezes inconsequente, da formação oferecida" (Moreira, 2005: 142).

## 2. Opções metodológicas

Este estudo privilegia uma metodologia de investigação qualitativa que valoriza a descrição, a indução, e o estudo das percepções pessoais. Segundo Bogdan e Biklen (1994: 16), a abordagem qualitativa "não é feita com o objectivo de responder a questões prévias ou de testar hipóteses, mas de compreender os comportamentos a partir da perspectiva dos sujeitos da investigação". Estes dois autores consideram que o "objectivo dos investigadores qualitativos é o de melhor compreender o comportamento e experiência humanos e que tentam compreender o processo mediante o qual as pessoas constroem significados e descrevem em que consistem estes mesmos significados" (ibidem).

Também na perspectiva de LeCompte (1987), citado por estes últimos autores, "os investigadores qualitativos preocupam-se com os efeitos que a sua subjectividade possa ter nos dados que produzem, ou seja, tentam estudar objectivamente os estados subjectivos dos seus sujeitos", sendo que "o objectivo principal do investigador é o de construir conhecimento e não o de dar opiniões sobre determinado contexto" (op. cit.: 67).

Pacheco (1993) refere que a investigação educativa qualitativa se pode orientar pelo modelo das ciências humanas ou pela perspectiva hermenêutica e da interpretação e acrescenta que a investigação de índole qualitativa “visa a inter-relação do investigador com a realidade que estuda fazendo com que a construção da teoria se processe, de modo indutivo e sistemático, a partir do próprio terreno à medida que os dados empíricos emergem”, uma vez que se caracteriza por uma investigação de ideias, da descoberta dos significados inerentes ao próprio indivíduo, sendo ele o suporte de toda a investigação. A teoria só surge depois dos factos e “a partir da análise dos dados, fundamentando-se na observação dos sujeitos, na sua interpretação e significados próprios e não nas concepções prévias do investigador que estatisticamente as comprovaria e generalizaria” (Pacheco, 1993: 10). Ainda na sequência da interpretação da investigação qualitativa, este autor acrescenta ainda que esta *olha* para a educação não com o objectivo de seguir modelos das ciências exactas, pretendendo quantificar e generalizar, mas antes “contrapondo novos pontos de vista através do levantamento de questões e procura dar respostas para essas questões, sugerindo a compreensão para valorizar o conhecimento subjectivo” (op. cit.: 11). Pacheco (1993) também afirma que este tipo de investigação possibilita aos investigadores “um conhecimento intrínseco aos próprios acontecimentos permitindo-lhes uma melhor compreensão do real, com a subjectividade que estará sempre presente, pela conjugação do rigor e da objectividade na recolha, análise e interpretação dos dados” (ibidem).

A tónica da investigação interpretativa é tentar “compreender o mundo dos participantes da investigação e o que este significa para eles” (Sike, 2002: 29), sendo da responsabilidade do investigador estabelecer uma certa colaboração com os participantes no seu contexto natural, isso é, na investigação educacional dá-se muitas vezes o caso de os participantes e o investigador partilharem uma cultura comum, isto é, eles entendem-se mutuamente porque fazem parte do mesmo sistema de educação.

A sensibilidade do investigador também é fundamental na realização do seu estudo: “she needs to be aware of the focus of her study and able to articulate what it is she wants to find out, she also needs to be flexible and open enough to rethink strategies to meet the needs of the participants as research subjects. That is the meaning of engaging in a transactional process on a practical level” (op. cit.: 33).



A relação entre o investigador e os participantes tem de primar pela honestidade e abertura de pensamento. No que concerne a integridade do investigador, esta autora refere que “The researcher cannot remove her own way of seeing from the process, but she can engage reflexively in the process and be aware of her interpretive framework” (op.cit.: 38).

Este estudo que se enquadra no âmbito da Supervisão, pretende compreender as relações de colaboração entre parceiros supervisivos, Universidade-Escola, no contexto do estágio pedagógico (formação inicial), insere-se num quadro de investigação de natureza interpretativa e numa abordagem qualitativa. Como estratégia de investigação utilizada considerámos o método estudo de caso que, de uma maneira geral, se fundamenta nos pressupostos e propósitos da investigação interpretativa. Alinhamos com a linha de pensamento de Marcelo et al. (1991) que defendem que o estudo de caso pode contribuir essencialmente para o conhecimento e para a compreensão de um fenómeno educativo, seja ele individual, organizacional, social ou situacional. Ainda neste seguimento, estes autores mencionam Yin (1987) que se refere à tipologia dos estudos de casos, como sendo “explicativos, descritivos, exploratórios e avaliativos da vida real de um contexto ou de uma determinada situação” (op. cit.:17).

Yin (1987) citado por Marcelo et al. (1991: 13), define o estudo de caso “como método de investigación que permite un estudio holístico y significativo de un acontecimiento o fenómeno contemporáneo dentro del contexto real en que se produce; en el que es difícil establecer los límites entre fenómeno y contexto; y que requiere el uso de múltiples fuentes de evidencia”. A conceptualização do estudo de caso é adequada quando o fenómeno em estudo não é separado do contexto em que ocorre. No presente estudo de caso, a colaboração supervisiva enquanto fenómeno é estudada dentro do seu contexto, sendo que, envolve dois contextos distintos (Universidade de Aveiro e a FLUP) e tem como objecto as representações<sup>10</sup> dos supervisores de inglês destas duas instituições, identificadas através de um questionário de opinião sobre a função pedagógica e supervisiva e sobre expectativas e modos de colaboração entre supervisores da escola e da universidade, no âmbito do contexto do estágio pedagógico. As respostas servem para detectar factores de facilitação e/ou constrangimento, nomeadamente no que diz respeito à colaboração entre as duas instituições de formação.

---

<sup>10</sup> Segundo ZAZZO, cit. por Estrela, A. (1994:9) representação pode definir-se como: “A resposta de um indivíduo quando é interrogado por meio de técnicas apropriadas acerca de um objecto significativo; (...) a organização das reacções de um indivíduo quando é chamado a descrever ou a definir um objecto numa dada situação”.

Atendendo ao contexto de estudo desta presente investigação concordamos com a definição de estudo de caso sugerida por Marcelo et al (1991: 18): “diseño multicaso holístico: aquél en que el mismo estudio contiene más de un caso”. Relativamente à abordagem do rigor científico dos estudos de caso muitas vezes criticada, referimos Yin (1994) citado por Fortin (1996: 166) que considera que “o valor científico dos estudos de caso é demonstrado pela intensidade da sua análise do fenómeno, pelas suas múltiplas observações, pela simetria dos comportamentos tipo, pela construção das explicações (...)”. Ainda na linha de pensamento de Fortin (1996), o estudo de caso também tem algumas vantagens, nomeadamente o facto de se poder obter informação detalhada acerca de um fenómeno novo e a análise completa que produz permite extrair ideias, ligações entre variáveis e verificar hipóteses” (op. cit.: ibidem).

Fortin (1994) explicita que as limitações dos estudos de caso se prendem com o facto de os resultados não poderem ser generalizados a outras situações, tendo em conta que os dados podem ser incompletos ou dificilmente comparáveis. No entanto, esta autora relativiza esta questão atendendo à “pertinência de utilizar este método na exploração de novos fenómenos” (op.cit.: 168).

### 3. Procedimentos de recolha e análise de informação

Passaremos a explanar o modo como processámos a recolha e a análise de informação, com vista à sua interpretação. A técnica de recolha de dados utilizada foi o inquérito por questionário, na tentativa de melhor se compreender a *colaboração supervisiva* por parte dos profissionais que exercem a função de supervisão na escola e na instituição de formação, bem como entre as instituições responsáveis no processo de formação inicial.

A técnica de recolha de dados utilizada foi o inquérito por questionário, na tentativa de melhor se compreender a *colaboração supervisiva* por parte dos profissionais que exercem a função de supervisão na escola e na instituição de formação, bem como entre as instituições responsáveis no processo de formação inicial.

Na opinião de Ghiglione e Matalon (1992), quando recorremos a este instrumento de recolha dos dados interessa-nos ter a possibilidade de retirar conclusões acerca do que os inquiridos dizem. Em relação às respostas dos inquiridos, isto é, aos discursos dos questionários, estes são o que dois autores mencionados designam por “matéria prima” que, embora não sendo espontâneos, são obtidos numa situação particular em grande parte estruturada. Por isso, também reconhecemos que as respostas são exactamente aquilo que a pessoa inquirida, conscientemente ou não, pode e quer dizer-nos, facto que é determinado pela representação que faz da situação e pelos seus próprios objectivos, que não coincidem necessariamente com os do investigador” (ibidem).

Usámos o questionário “sobretudo se queremos compreender fenómenos como as atitudes, as opiniões, as preferências, as representações, etc., que só são acessíveis de uma forma prática pela linguagem, e que só raramente exprimem de forma espontânea” (Ghiglione e Matalone, 1992: 15). Estes autores mostram que quando se coloca “um maior número de questões podem-se fazer análises mais aprofundadas, descrever de forma mais perspicaz as opiniões e os comportamentos que procuramos estudar (...) para além de permitir observar relações ao nível dos indivíduos e obter informações mais ricas sobre cada um” (op. cit.: 18/9).

O questionário intitula-se “Colaboração Supervisiva no Contexto do Estágio Pedagógico” (ver Anexo II) e contém perguntas sobre indicadores previamente definidos, organizados em cinco secções:

Secção 1 – Identificação dos sujeitos/supervisores

Secção A - Princípios de acção pedagógica e supervisiva

Secção B - Funções dos supervisores e estagiários

Secção C - Colaboração entre supervisores (Universidade/Escola)

Secção D - Papel das Instituições (Escola/Universidade)

Com o objectivo de validar ao máximo as respostas dos inquiridos, foi nossa preocupação ter em atenção a clareza na formulação das questões, assim como o seu conteúdo por referência aos objectivos do estudo. Contudo, e como referem Ghiglione e Matalone (1992: 147), “algumas das pessoas inquiridas podem nunca ter reflectido sobre o problema em causa e, por isso, não têm de facto uma opinião a esse respeito, mas também porque a sua forma de conceber o tema pode ser completamente diferente daquela que está subjacente e que orientou a sua formulação. O seu quadro de referência e as informações

sobre as quais se apoiam podem também diferir uma da outra, modificando o significado que atribuem à questão e, consequentemente, o da resposta”. Isto significa que a questão colocada pode provocar a opinião do inquirido, ou suscitar respostas como quadros de referência diversos, o que constitui uma limitação do método usado.

Para tornar clara a estrutura do questionário e as dimensões que foram trabalhadas, apresentamos num quadro síntese as suas secções e respectivos objectivos, assim como o tipo de questões colocadas (v. instrumento no Anexo II)

Figura 4 – Dimensões do Questionário  
“Colaboração Supervisiva no contexto do estágio pedagógico”

SECÇÕES	OBJECTIVOS	TIPO DE QUESTÕES
1.- Identificação dos sujeitos / supervisores	Caracterização profissional dos supervisores	Pergunta aberta 10 questões
A- Princípios de acção pedagógica e supervisiva	1. elaboração de uma lista de princípios de acção pedagógica no ensino da língua que defende com especial convicção; 2. elaboração de uma lista de princípios de acção supervisiva que defende com especial convicção;	Pergunta aberta 1. acção pedagógica (máximo 5) 2. acção supervisiva (máximo 5)
B- Funções dos supervisores e estagiários	1. elaboração de uma lista de funções principais que espera desempenhar enquanto supervisor(a); 2. elaboração de uma lista de funções principais que espera ver desempenhar pelo(a) supervisor(a) da escola/da Universidade com quem irá trabalhar; 3. elaboração de uma lista de funções principais que espera ver desempenhadas pelos professores estagiários do seu núcleo;	Pergunta aberta 1. função supervisor (auto-reflexão) (máx5) 2. função do colega (máx.5) 3. função dos estagiários (máx.5)
C- Colaboração entre supervisores (Universidade-Escola)	1. Expectativas quanto ao grau de colaboração entre si e o(a) supervisor(a) da Escola/Universidade com quem irá trabalhar na disciplina de inglês, relativamente a cada uma das tarefas de supervisão indicadas  2. Elaboração de uma lista dos principais factores que condicionam ou podem condicionar negativamente as relações de colaboração entre o(a) supervisor(a) da Universidade e o supervisor(a) da Escola;  3. Elaboração de uma lista de eventuais implicações decorrentes da falta de colaboração entre o(a) supervisor(a) da Universidade e o supervisor(a) da Escola;	Pergunta – fechada: lista de itens (a-q) com duas escalas de resposta : colaboração ideal e efectivamente prevista: 0- nenhuma colaboração 1- alguma colaboração 2- muita colaboração  Perguntas abertas  Perguntas abertas

D- Papel das Instituições (Escola/Universidade)	1. Sugestões que possam melhorar o papel da Escola na formação dos professores em estágio 2. Sugestões que possam melhorar o papel da Universidade na formação dos professores em estágio 3. Sugestões que possam melhorar relações de colaboração entre Escola e Universidade na formação dos professores estagiários 4. Relevância deste tipo de estudo para a melhoria do papel das escolas e das universidades na formação dos professores em estágio	Perguntas abertas
---	--	-------------------

Para a aplicação do questionário solicitámos a colaboração dos Coordenadores dos estágios pedagógicos das duas Universidades, a quem dirigimos uma carta (v. Anexo 1.) a pedir autorização e a colaboração no envio dos questionários a todos os supervisores da disciplina de inglês da Universidade e das Escolas. Solicitámos ainda, por indicação expressa, que os supervisores fizessem o favor de trazer os questionários preenchidos no dia da primeira reunião de estágio, referindo que podiam contar ainda com a presença da investigadora que recolheria os ditos questionários e se oferecia para proceder a algum esclarecimento. Pretendia-se que os supervisores reflectissem acerca da colaboração supervisiva antes de conhecerem o/a supervisor/a com quem iriam efectivamente trabalhar, mas a recolha acabou por se estender até Janeiro de 2004. Destaque-se o facto de que numa das Universidades, só em Janeiro é que foram colocados dois supervisores para acompanharem os núcleos nas Escolas, tendo em conta a *ratio* supervisores / núcleos de estágio na instituição. Daí termos considerado dois dos últimos questionários recebidos só em finais de Dezembro de 2003 e outro em Janeiro. Foram recolhidos 20 questionários do total de 73 questionários distribuídos. As respostas eram anónimas, mas continham a identificação da instituição do supervisor, o que pode ter inibido alguns dos sujeitos inquiridos e explicar parcialmente a taxa de resposta (27,39%), embora fosse garantida a confidencialidade dos dados. A extensão do questionário e o tempo requerido para o seu preenchimento pode também ter sido um factor inibidor, embora se considere que a opção por questões abertas se justificava em áreas para as quais não se nos afigurava possível pré-determinar um conjunto de itens e nos parecia mais adequado recolher representações pessoais.

Era também importante que, para a validação das questões, as respostas fossem o mais próximas possível do pensamento e das crenças dos supervisores, no que diz respeito

às expectativas de colaboração e às práticas de supervisão colaborativa. Para nos certificarmos de alguns dados acerca dos contextos e da organização dos estágios, que não conseguimos obter através do questionário, recorreremos ainda a uma entrevista informal, não estruturada, com os responsáveis pela coordenação dos estágios pedagógicos nas duas universidades. Segundo Fortin (1999: 247) a entrevista não estruturada “é utilizada principalmente (...) quando o entrevistador quer compreender a significação dada a um acontecimento ou a um fenómeno na perspectiva dos participantes”. Estas informações prendiam-se especificamente com aspectos relativos ao funcionamento e à própria organização do estágio pedagógico nas respectivas instituições, quanto à distribuição de serviço de estágio dos docentes universitários e o modo como articulavam a sua função com a dos supervisores das escolas, a nível interno.

Foi utilizado um guião com linhas gerais dos temas a explorar, sem indicação sobre a ordem ou a maneira de colocar as questões, tendo-se desenrolado a entrevista “como uma conversa informal”(op.cit.: ibidem), cujos tópicos são os seguintes:

Figura 5 – Guião de Entrevista

*Guião da Entrevista*

- número de docentes destacados para a supervisão do estágio,
- número de núcleos por docente,
- número de horas no horário lectivo do docente para acompanhamento dos estágios,
- distância das escolas,
- nº de aulas a observar, – pré – e pós observação e a operacionalização do processo do ciclo de supervisão,
- avaliação,
- reuniões com os supervisores da escola, e com os outros docentes da instituição,
- o tipo de colaboração com os supervisores da escola,
- relação institucional na colocação dos estagiários e selecção dos orientadores,
- relação institucional com DREN/DREC,
- formação e avaliação dos supervisores,
- Seminários Pedagógicos

As respostas foram registadas à medida que os participantes iam respondendo de acordo com a sua liberdade de pensamento.

Podemos dizer que se trata de um estudo comparativo entre dois contextos distintos, ou seja, dois estudos de caso: uma Universidade “clássica”, a Faculdade de Letras da Universidade do Porto, e uma Universidade “nova”, a Universidade de Aveiro. Sendo assim, sentimos necessidade de compreender os registos dos supervisores e o seu significado, procedendo a uma análise descritiva e interpretativa, no sentido de detectar nas representações dos supervisores a existência de diferenças e/ou semelhanças no processo de colaboração supervisiva nestas duas instituições e, em cada uma delas, entre os supervisores da Universidade e da Escola.

A análise dos dados foi desenvolvida do seguinte modo:

1- Em primeiro lugar, procedemos à análise de informação do questionário *identificando individualmente cada um dos sujeitos (Universidade/Escola)*, em relação às características profissionais dos supervisores. Interessava-nos identificar características profissionais que possam ser determinantes e que possam influenciar a acção e a relação de colaboração supervisiva no processo de estágio pedagógico, nomeadamente, quanto a: habilitações literárias; tipo de estágio pedagógico/formação inicial; experiência no cargo de supervisor; formação especializada e disponibilidade para a função, tendo em conta que, tal como se verificou, numa das Universidades, a função de supervisor é também acumulada com a docência e com cargos de gestão.

2- De seguida, procedemos à *análise global* e descritiva da informação caracterizando primeiramente as respostas por instituição, Universidade A (Universidade de Aveiro) e B (FLUP), onde incluímos as respostas de todos os supervisores, docentes da Universidade e da Escola. Por razões de ordem metodológica, considerámos também importante proceder à *análise dos dados por Universidade*, analisando numa primeira etapa, as respostas dos supervisores das Universidades e numa segunda etapa as respostas dos supervisores das Escolas.

3- A última fase correspondeu à *análise comparativa* das respostas, durante a qual se definiram relações entre diversos factores convergentes e/ou divergentes no âmbito da colaboração supervisiva e que se pretendiam compreender, através deste contexto de estudo.

A análise da informação, apresentada no capítulo que se segue, permitiu:

- 1) Caracterizar as representações dos supervisores da Universidade e da Escola, relativamente a: a) princípios orientadores do ensino - aprendizagem do Inglês, b) princípios orientadores da supervisão, c) colaboração supervisiva entre a Universidade e a Escola no contexto do estágio pedagógico, d) constrangimentos inerentes à relação entre os supervisores da Universidade e da Escola, e) implicações desses constrangimentos na formação dos estagiários, f) expectativas relativas ao trabalho conjunto;
- 2) Identificar factores pessoais e institucionais de facilitação ou de constrangimento da relação de colaboração Universidade – Escola no contexto do estágio pedagógico.

De seguida procedemos a uma breve caracterização pessoal e profissional dos supervisores da Universidade de Aveiro e da FLUP envolvidos no estudo.

#### **4. Caracterização dos supervisores participantes**

No ano lectivo a que se reporta este estudo, (2003/04) a Universidade de Aveiro contou com a colaboração de 20 supervisores de Inglês das escolas e 9 supervisores da Universidade, ou seja, um total de 29 supervisores responsáveis pela supervisão dos núcleos de estágio nesta instituição de formação. Apenas colaboraram neste estudo 5 supervisores da Universidade e 4 supervisores da escola, ou seja, uma representação de 31,03%. A Faculdade de Letras da Universidade do Porto contou com a colaboração de 37 supervisores de Inglês das escolas e 7 supervisores por parte da Faculdade de Letras, resultando na participação de um total de 44 supervisores. Apenas colaboraram no preenchimento do questionário 2 supervisores da FLUP e 9 supervisores das escolas, ou seja, uma representação de 25% .

Do total de 73 supervisores das duas instituições a quem foi distribuído o questionário de opinião, responderam apenas 20 supervisores, ( 27,39 % ), distribuídos do seguinte modo:



Figura 6 – Distribuição dos supervisores participantes

Universidade A (Aveiro)		Universidade B (FLUP)	
Supervisores da Universidade – (A)	Supervisores da Escola – (A)	Supervisores da Universidade – (B)	Supervisores da Escola – (B)
Sujeitos A, B, C, D, E (5)	sujeitos F, G, H, I (4)	sujeitos J, K (2)	Sujeitos L, M, N, O, P, Q, R, S, T (9)

Tínhamos em mente a participação de todos os supervisores da disciplina de Inglês da Universidade de Aveiro e da Faculdade de Letras da Universidade do Porto, bem como todos os supervisores das escolas com quem partilham e colaboram na supervisão dos núcleos de estágio de Inglês.

As respostas dadas na secção do questionário dedicada à caracterização dos supervisores encontram-se transcritas nos Quadros “Caracterização profissional dos supervisores da Universidade A e da Universidade B” (ver Anexos VI e VII) que correspondem a cada instituição de formação do ensino superior e respectivas escolas com as quais colaboram, e que categorizámos como Universidade A (Universidade de Aveiro)/Escola A e Universidade B (FLUP)/Escola B.

Relativamente à formação inicial, na sua maioria os supervisores são Licenciados em Línguas e Literaturas Modernas - Inglês/Alemão ou Português/Inglês (ensino de). Dois dos supervisores têm formação em Biologia, um em Estudos Hispânicos e só um em Inglês.

O período de conclusão das suas Licenciaturas é muito variável, constatando-se que na Universidade A a maioria dos supervisores terminou a sua Licenciatura entre 1971 e 1990, ou seja há mais de 13 anos. Na Universidade B os supervisores terminaram a sua Licenciatura entre 1982 e 1999. Em média, os supervisores da Universidade A (Aveiro) têm mais de 15 anos de serviço no ensino, um já possui mais de trinta anos. Na Universidade B (FLUP) a maioria dos supervisores tem menos de 13 anos de serviço.

No que diz respeito à experiência no cargo de supervisor temos na Universidade A (Aveiro) dois supervisores com mais de dez anos de experiência, os outros três

supervisores têm menos de cinco anos e um deles apenas um ano. Na Universidade B (FLUP) um supervisor tem 4 anos de experiência de supervisão, um outro 7 anos. Em relação à experiência dos supervisores da escola da Universidade A todos os supervisores já trabalham na supervisão há mais de oito anos, estando apenas um a desempenhar esta função pela primeira vez. Constatou-se que todos os supervisores das escolas da Universidade B têm menos de cinco anos de experiência no cargo.

Relativamente ao estágio pedagógico, na Universidade A três supervisores não realizaram qualquer tipo de estágio, três fizeram o estágio integrado, dois a profissionalização em serviço e um outro uma pós graduação em Educação. Na Universidade B, 5 supervisores afirmam ter realizado o estágio integrado, 4 supervisores afirmam ter o estágio do Ramo de Formação Educacional, enquanto um outro afirma ter realizado a profissionalização em serviço e um outro um Curso de Qualificação em Ciências da Educação, pela Universidade Aberta.

Em relação ao item “Outras Habilitações”, a maioria dos supervisores da Universidade A possui Mestrado em Didáctica do Inglês - / ou em - Literatura Inglesa e dois supervisores concluíram também um Doutoramento em Linguística e em Cultura Inglesa. Apenas dois não responderam. Na Universidade B, dois supervisores da Universidade afirmam ter um Mestrado(não especificando a área), um supervisor da escola respondeu que possui uma pós-graduação em Didáctica do Inglês, outro diz ter o ano curricular de um Mestrado (não especificando a área), um outro dá a indicação de um curso CESE em Currículo e Supervisão e, por fim, um outro afirma ter concluído um Diploma Superior de Estudos Franceses, pela Universidade de Toulouse. Os cinco restantes não responderam, não nos permitindo, deste modo, obter qualquer dado referente a este item.

Uma outra característica que nos pareceu relevante averiguar através das respostas do questionário foi a de saber se os docentes das Universidades exerciam outros cargos, para além da docência e do acompanhamento dos núcleos. Visivelmente só na Universidade A é que a maioria dos supervisores exerce cargos de Coordenação e de Direcção de Cursos, Orientação de Teses, bem como Investigação, para além da docência e do acompanhamento dos núcleos de estágio na Prática Pedagógica.

## **CAPÍTULO IV**

### **ANÁLISE DA INFORMAÇÃO**

## Introdução

O presente estudo situa-se na área da formação inicial de professores em estágio, incidindo nas representações de um grupo de supervisores de duas instituições (Universidade de Aveiro e FLUP) sobre a *colaboração supervisiva*. Compreende dois objectivos:

- 1) Caracterizar as representações dos supervisores da Universidade e da Escola, relativamente a:
  - a) princípios orientadores do ensino - aprendizagem do Inglês
  - b) princípios orientadores da supervisão
  - c) colaboração supervisiva entre a Universidade e a Escola no contexto do estágio pedagógico
  - d) constrangimentos inerentes à relação entre os supervisores da Universidade e da Escola
  - e) implicações desses constrangimentos na formação dos estagiários
  - f) expectativas relativas ao trabalho conjunto
- 2) Identificar factores pessoais e institucionais de facilitação ou de constrangimento da relação de colaboração Universidade – Escola no contexto do estágio pedagógico.

De acordo com estes objectivos, foi elaborado o questionário “Colaboração Supervisiva no Contexto do Estágio Pedagógico” (v. Anexo 2), cujas respostas são analisadas no presente capítulo, organizado em função das suas secções principais.

### 1. Análise da informação

Foi feito o registo das respostas de acordo com as secções que compõem o questionário. Procedemos à análise dos dados por Universidade, que designámos por Universidade A (Aveiro) e Universidade B (FLUP). De seguida efectuámos a análise e interpretação das respostas dos vinte supervisores que participaram neste estudo.

Na Universidade A (Aveiro) participaram no estudo nove Supervisores, cinco da Universidade e quatro da Escola, identificados por sujeitos A, B, C, D, E, F, G, H, I. Na Universidade B (FLUP) participaram no estudo onze Supervisores, dois da Universidade e nove da Escola, identificados por sujeitos J, K, L, M, N, O, P, Q, R, S, T.

Passamos, deste modo, à análise das respostas segundo as respectivas secções do questionário:

### **1.1. Representações dos supervisores sobre princípios de acção pedagógica**

O quadro 1 apresenta as representações dos supervisores da Universidade e da Escola acerca da acção pedagógica no ensino da língua inglesa.

**Quadro 1**  
**Princípios de acção pedagógica no ensino da língua inglesa**

Princípios de acção pedagógica que os supervisores defendem com convicção	Universidade A – (Aveiro)		Universidade B - (FLUP)	
	Supervisor da Universidade	Supervisor da Escola	Supervisor da Universidade	Supervisor da Escola
1. motivar os alunos	A	I	J	O, N, Q
2. controlar os alunos			J, K	
3. criar autonomia na aprendizagem		F, G, I		L, N, O, R, S
4. desenvolver estratégias de ensino diferenciado de acordo com as necessidades dos alunos, diversificar estratégias de aprendizagem face ao ritmo de cada aluno	A, B			L, M, R, S, T
5. estimular a aprendizagem dos processos metacognitivos				R, S
6. proceder à articulação transversal do currículo				L
7. estimular a criatividade do aluno				R
8. promover um ensino centrado no aluno				M
9. relacionar-se com os alunos				T
10. criar o gosto por aprender				R
11. desenvolver e incentivar atitude crítica do aluno em relação à sua aprendizagem da língua				R
12. formar o cidadão activo e participativo				Q
13. criar ambiente de cooperação e colaboração na sala de aula	A	F		P
14. planificar (diariamente) e dar aulas por objectivos, com vista ao desenvolvimento de competências, à participação dos alunos, ao interesse dos alunos	A, B	F, G, I		S, T
15. contextualizar dos assuntos/ítems de aprendizagem				N, S
16. utilizar de materiais actuais e motivadores				M
17. ter bons conhecimentos de Língua e Cultura	C, D, E	F		L, M, N, O, S, T
18. ter bons conhecimentos pedagógico-didáctico, metodologia activa e diversificada	C, D			T
19. ser um professor criativo	C			
20. ter equilíbrio emocional	D			
21. ter gosto pelo que faz, ter vocação	C, D			
22. ter predisposição para a integração na escola e na formação contínua	D			
23. ser professor investigador		G, I		
24. reflectir sobre a sua prática pedagógica		G, I		
25. avaliar de forma “apropriada”	A			

Desta amostra, podemos inferir que existem princípios de acção pedagógica comuns defendidos quer pelos supervisores da Universidade, quer pelos da Escola. Metade dos supervisores inquiridos (dez supervisores – sete da Escola e três da Universidade) defende, com convicção, que um dos princípios fundamentais na acção pedagógica é a competência científica do professor, isto é, o conhecimento da Língua e da Cultura Inglesa. O segundo princípio que defendem (oito supervisores) é a autonomia na aprendizagem do aluno; a terceira preferência fundamental (para sete supervisores) está relacionada com o desenvolvimento de estratégias de ensino diferenciado e diversificadas de acordo com o ritmo de aprendizagem de cada aluno, bem como a planificação e a preparação de aulas por objectivos, com vista ao desenvolvimento de competências e participação dos alunos.

Um outro princípio referido por seis dos vinte supervisores, foi a motivação dos alunos. Apurámos que três supervisores ainda consideraram que o conhecimento pedagógico-didáctico do professor e o ambiente de cooperação e de colaboração na sala de aula são importantes. Dois supervisores pensam que, o gosto pelo que se faz, a vocação, assim como a reflexão acerca das suas práticas, deverão fazer parte dos princípios que um professor deve defender como acção pedagógica, bem como a investigação.

Na base desta análise tentámos verificar que tipo de “cultura de supervisão” está subjacente ao pensamento dos supervisores inquiridos e a que Moreira (2005) citando Vieira (2003a: 547), também designa por uma ‘cultura de supervisão’, “entendida enquanto um conjunto de convicções, valores, normas, pressupostos e princípios de acção que orientam as práticas de supervisão e se (re)constroem nessas práticas” (2005: 38).

Este quadro permite-nos concluir que, de uma maneira geral, a maioria dos supervisores da Escola tem como preocupação central o desenvolvimento das competências dos alunos (formação dos alunos), enquanto que as respostas dos supervisores da Universidade incidem mais no desenvolvimento das competências dos professores (formação dos professores) nomeadamente, ter bons conhecimentos pedagógico - didácticos, metodologia activa e diversificada, ser professor criativo, ter equilíbrio emocional, ter gosto pelo que faz, ter vocação, ter predisposição para a integração na escola e na formação contínua. Apesar disto, os supervisores mostraram uma representação globalmente positiva em relação a princípios de acção pedagógica no ensino da língua inglesa.

## **1.2. Representações dos supervisores sobre princípios de acção supervisiva**

O quadro 2 apresenta as representações dos supervisores da Universidade e da Escola acerca da acção supervisiva .

**Quadro 2**  
**Princípios de acção supervisiva**

Princípios de acção supervisiva que os supervisores defendem com convicção	Universidade A – (Aveiro)		Universidade B - (FLUP)	
	Supervisor da Universidade	Supervisor da Escola	Supervisor da Universidade	Supervisor da Escola
1. criar ambiente de entreajuda orientador/estagiário,	A			N
2. colaborar, apoiar a supervisora da escola e os estagiários, praticar supervisão colaborativa entre Escola/Universidade, ter disponibilidade para os estagiários	A, C, D		J, K	M, R
3. avaliar os estagiários e discutir a avaliação com a supervisora da escola, avaliar com justiça objectividade possível, ter capacidade crítica,	A, B,	G, I		M, O, P, T
4. observar aulas, observar aulas cruzada (formadores e formandos), dar feed-back imediatamente à aula observada, fazer comentários construtivos e realistas, tendo em atenção a carga psicológica do estagiário, dar reforço positivo, ter capacidade de observar e avaliar competências, sugerir alternativas para as críticas efectuadas, ser imparcial	C	G		I, O, T
5. dar sugestões na planificação de aulas	C			
6. encarar a Supervisão como formação	C			S
7. visitar as escolas com mais frequência, assistir a um maior número de aulas	D			
8. participar activamente na formação dos estagiários, ter capacidade de transmitir experiência e orientar o trabalho		E		T
9..fomentar a reflexão sobre a acção e sobre as práticas, acerca do papel do professor na comunidade e da planificação, trabalho reflexivo	B		J, K	O, R
10. desenvolver competências de investigação, actualização dos conteúdos de pedagogia e metodologia, desenvolver competências de pesquisa, fazer trabalhos de investigação acção, fornecer bibliografia , integração teórico-prática	B	F		L, M, N, O, P, S
11. desenvolver conhecimento prático fundamentado		F		
12. partilhar experiências, conhecimento e informação		G, I		S
		G, I		N, P
13. promover autonomia, profissionais autónomos		E		L, O, Q, R, S, T
14. ter proximidade a nível humano, ser compreensível, ter sensibilidade para com as dificuldades do estágio, mostrar compreensão para as dificuldades detectadas aconselhar, ser honesto, contribuir para a harmonia do núcleo, ser modelo profissional e ético, ter capacidade de se relacionar, ser encorajador				



De acordo com os resultados obtidos neste quadro podemos afirmar que, os princípios de acção supervisiva mais defendidos pela maioria dos supervisores que participaram neste estudo, são os seguintes: colaboração, avaliação, observação, reflexão, investigação e o factor humano. Contudo, a análise ficaria incompleta se não equacionássemos ainda a comparação das respostas entre os supervisores das Escolas e das Universidades e sua respectiva interpretação.

Defendemos o factor *colaboração* no processo de supervisão, entre os supervisores e os estagiários e, entre os supervisores envolvidos no contexto do estágio pedagógico. Na nossa óptica, esta atitude faz parte do trabalho em equipa e lembramos, deste modo, Tavares & Alarcão, (2003: 59) que referem a importância das pessoas ou agentes formados, seja através de equipas, no trabalho de supervisão, que “a supervisão deverá ser uma actividade de mútua colaboração”. Pelas sete respostas obtidas neste último quadro, podemos considerar que os supervisores, sobretudo os das Universidades, defendem a colaboração como um princípio de acção supervisiva.

No entanto, dos sete supervisores que referem como princípio de acção supervisiva colaboração, constatámos que apenas dois supervisores da Escola, sujeitos M e R da Universidade B, é que se manifestaram relativamente a este item do questionário. As restantes cinco respostas pertencem a supervisores das Universidades sendo que duas são da Universidade B e as outras três são da Universidade A. Não temos elementos suficientemente claros que nos ajudem a demonstrar se estas respostas se devem ao facto de os sujeitos considerarem que a colaboração é importante em todo o processo de supervisão pela sua inexistência ou porque trabalham com base no pressuposto da colaboração. No contexto do estágio pedagógico consideramos que este factor, também referido pelos supervisores envolvidos neste estudo, pode servir como um trampolim para a promoção de “uma cultura profissional de colaboração” sublinhada por Vieira (1999b: 13).

Não obstante os itens mais respondidos terem sido a *avaliação* e a *investigação*, um total de oito respondentes consideram que o processo de avaliação dos estagiários e a investigação dos supervisores importante, gostaríamos de destacar o facto de apenas duas respostas pertencerem a dois supervisores das universidades (avaliação: sujeitos A e B da Universidade A; investigação: sujeitos B e F, da Universidade A). É notória a preocupação dos supervisores da Escola que se referiram à avaliação e à investigação. Parece-nos

também curioso o facto de os supervisores da Universidade não se terem manifestado, sabendo que, à partida, a Universidade, como instituição de formação, estabelece as regras da avaliação dos estágios. Também são as Universidades que detêm a responsabilidade pela investigação, tal como já mencionámos e defendemos no capítulo II.

Surge ainda aqui, pelas respostas obtidas dos supervisores das Escolas, a necessidade de se desenvolver a competência de investigação, bem como a discussão e o diálogo sobre a avaliação dos estagiários e processo de formação.

Um outro item considerado fundamental como princípio de acção supervisiva foi o *factor humano*, isto é, e Alarcão & Tavares (2003: 57) designam pela *atmosfera afectivo-relacional envolvente* (destaque nosso) que pode “condicionar negativa ou positivamente todo o processo de supervisão, sendo necessário criar-se um clima favorável, (...) um clima psico - social, uma das peças fundamentais do processo de supervisão. Curiosamente, apenas um supervisor da Escola da Universidade A é que realçou este factor como princípio supervisivo. Os restantes seis supervisores são das escolas, da Universidade B. Ao concordarmos com a citação supracitada destaca-se o facto de apenas os supervisores da Escola terem mencionado o *factor humano / afectivo-relacional* como princípio que defendem com especial convicção. Alguma dificuldade no acompanhamento dos núcleos de forma mais sistemática, por parte dos supervisores da Universidade, pode causar um maior afastamento destes no relacionamento com os estagiários dos respectivos núcleos e os supervisores das escolas o que poderá justificar a ausência deste factor como uma das respostas prioritárias no questionário.

Apenas um supervisor da Universidade A mencionou o factor da *observação* como componente do princípio da acção supervisiva. Os restantes quatro supervisores que também mencionaram a *observação* como opção são das escolas, das duas Universidades envolvidas no estudo.

Por último, três supervisores das Universidades e dois das Escolas focaram o *desenvolvimento da competência de reflexiva* como princípio de acção supervisiva que defendem com especial convicção.

### 1.3. Representações dos supervisores sobre funções supervisivas

Passamos de seguida à análise da pergunta do questionário que diz respeito à caracterização das representações dos supervisores em relação à função dos supervisores e dos estagiários *que esperam desempenhar e ver desempenhadas*: (Quadro 3) primeiramente em relação às *funções principais enquanto supervisores*, de seguida, em relação às *funções principais do(a) supervisor(a) com quem irão trabalhar* (Quadro 4.) e, por fim, em relação às *funções dos estagiários* (Quadro 5).

Tendo em conta que um dos objectivos deste estudo visa caracterizar as representações dos supervisores quanto à função dos supervisores da Universidade e da Escola, pretendemos destacar algumas variáveis comuns acerca das suas funções pelos supervisores das Universidades e pelos supervisores da Escola.

Por fim, e para objectivar a colaboração entre os supervisores, considerámos também importante proceder a uma análise comparativa das respostas.

O quadro 3 apresenta as representações dos supervisores acerca das funções que esperam desempenhar enquanto supervisores.

**Quadro 3**  
**Funções enquanto supervisor(a)**

Função de supervisor que espera desempenhar	Universidade A		Universidade B	
	Supervisor da Universidade	Supervisor da Escola	Supervisor da Universidade	Supervisor da Escola
1. observar aulas e do desempenho, observação crítica	A, B, C, D	F, G,	J, K	Q
2. discutir, comentar aulas	A, C, D			
3. avaliar estagiários, avaliador	A	F, I	J, K	M, P, Q
4. ajudar e participar na acção pedagógica	B, C			
5. reflectir sobre a acção desenvolvida, sobre as práticas	B	E		L, N, O, T
6. acompanhar regularmente o desenvolvimento dos estagiários	C, D			O, Q, T
7. dar conselhos, apoiar, facilitador, encorajador, vertente humana/emocional, ser orientador, resolver problemas	A, C	G	J, K	M, N, P, Q, T, R
8. ajudar na ligação Escola / Universidade, encontrar-se com o supervisores da escola e com os estagiários, visitar a escola	A, C, D			M
9. dinamizar os Seminários, auxiliar no trabalho de Seminários,	D	E		L
10. planificar em conjunto a prática lectiva e não lectiva (numa fase inicial), elaborar o plano de actividades		E		
11. participar em projectos de investigação/acção,		E		
12. acompanhar na pesquisa e na construção de materiais didácticos		G		L, M, N, S, Q, T
13. .partilhar saberes e experiências		F, G,		
14. integrar os estagiários na Escola		F		S
15. ser modelo de boas práticas		G		T
16. informar, questionar e sugerir				O P, r

Este quadro dá-nos uma perspectiva das respostas de todos os supervisores da Universidade A e B e das Escolas (um total de 20 respostas). Podemos verificar que a função principal que nove supervisores esperam desempenhar é a *observação* de aulas e do desempenho dos estagiários. A função mais mencionada, por onze supervisores, diz respeito à *relação afectivo/emocional*. Oito supervisores referiram que esperam desempenhar a *avaliação* dos estagiários, a *discussão e o comentário às aulas*. Na lista de preferências de funções a *reflexão e a planificação*, bem como a *participação em projectos de investigação-acção ou de pesquisa* foram incluídas uma só vez por cinco supervisores diferentes, ou seja, não constam da lista de prioridades dos supervisores das Universidades.

Nesta perspectiva, podemos concluir que estes supervisores podem não valorizar o seu papel quer ao nível das planificações, quer ao nível do desenvolvimento de projectos de investigação-acção ou pesquisa, no sentido de criar uma maior colaboração no processo de supervisão. Tal como já referimos no capítulo II, os supervisores das universidades, reconhecidos enquanto professores investigadores, deveriam *reflectir* mais sobre o contributo desta função.

Os dados recolhidos no Quadro 3 permitem-nos ainda verificar que a função mais abrangente em mais de metade das respostas dos supervisores da Escola (sete, num total de treze participantes), nas duas Universidades, é a que se reporta à função de *conselheiro, de colega, encorajador, numa atitude de apoio, de criar um bom ambiente, de resolver problemas*.

Poder-se-á concluir que na interacção entre supervisores da escola e os estagiários está subjacente a “pertinência de estratégias que procuram a criação de relações de cooperação” Sarmiento (1992:121), sendo que estes supervisores tentam encontrar formas de facilitar a gestão de eventuais conflitos, bem como encontrar mecanismos institucionais facilitadores da gestão dos conflitos advenientes (*ibidem*).

Uma outra função considerada importante por cinco supervisores é *a avaliação dos estagiários*. Outras funções que, em média, quatro supervisores esperam desempenhar são *a reflexão e o acompanhamento na pesquisa e na construção de materiais didácticos*. Três supervisores esperam desempenhar a função de *observação, de acompanhamento regular do desenvolvimento dos estagiários e partilhar experiências*. Em média dois supervisores pensam desempenhar a função de *integrar os estagiários na escola, esperam ainda ser modelo de boas práticas, informar, questionar e sugerir*. Em relação à função de *ajudar à ligação entre a Escola e a Universidade* apenas um supervisor se referiu a este item. Relativamente à *dinamização ou à ajuda na elaboração dos trabalhos de Seminários*, referindo-se supostamente ao Seminário da Universidade que os estagiários têm de assistir semanalmente, também apenas um único supervisor espera contribuir para a formação dos estagiários.

Fazendo agora um balanço comparativo entre as funções que os supervisores das universidades e os da escola (num total de vinte participantes) pensam desempenhar e que estão representadas no último quadro, nomeadamente pela valorização do *factor afectivo-emocional* (onze respostas) a *observação*, (nove respostas) a *avaliação*, (oito respostas) a

*reflexão (seis respostas) e o acompanhamento regular do desenvolvimento dos estagiários (cinco respostas).*

Passaremos de seguida à análise dos resultados referentes às representações acerca das funções que os supervisores das diferentes instituições esperam ver desempenhadas pelos colegas com quem irão trabalhar. Optámos por inserir as respostas num mesmo quadro por forma a dar mais visibilidade ao confronto das mesmas. Por fim, procederemos ao cruzamento de dados possibilitando assim tirar algumas ilações das respostas em relação às funções que os supervisores esperam desempenhar, confrontando-as com aquelas que o seu colega espera ver desempenhadas.

O quadro 4 apresenta as representações dos supervisores acerca das funções principais com quem irá trabalhar.

**Quadro 4**  
**Funções principais com quem irá trabalhar**

Funções principais com quem irá trabalhar	Universidade A		Universidade B	
	Supervisor da Universidade de	Supervisor da Escola	Supervisor da Universidade de	Supervisor da Escola
1. ajudar os estagiários a lidar com a escola e o respectivo programa, integrar os estagiários na escola	A, B, D			
2. observar aulas	A			
3. ajudar na planificação, ajudar e participar na preparação da acção pedagógica	A, B, C, D		K	
4. ajudar na resolução de problemas discuti-los com a supervisora	A			
5. reflectir em conjunto sobre a acção pedagógica, acompanhar no desenvolvimento dos estagiários	C, B, E			L
6. ajudar a organizar acções de formação	C			
7. comentar aulas	D			
8. dinamizar e participar em Seminários sobre temáticas relevantes	E			
9. sugerir bibliografia de apoio e de investigação	E			L, N
10. coordenar o processo de formação, informar			J, K	P, R,
11. observar criticamente		F		Q
12. promover reflexões partilhadas, partilhar experiências		F		S
13. avaliar o trabalho realizado, avaliar aulas observadas, proceder a uma avaliação partilhada e aferida	A	F, G	J	L, M, N, O, P, Q, R
14. assistir a um número razoável de aulas		G		
15. ter alguns encontros com o supervisor da escola, apoiar o supervisor da escola, ter abertura e bom relacionamento com o supervisor da escola		G		M, Q, T
16. apresentar ao núcleo das principais dificuldades, ter sensibilidade para as dificuldades, discutir e remediar as dificuldades		G		T
17. auxiliar na resolução de situações de conflito, ser moderador, apresentar sugestões para solucionar, diagnosticar problemas que a Universidade possa antecipar e resolver problemas detectados				L, O, P, R
18. colaborar na resolução de situações educacionais, e na orientação e aconselhamento, na formação científica dos estagiários, ter capacidade de orientar e auxiliar o supervisor da escola (colaboração na formação: na observação e na avaliação)		F		L, M, O, P, R
19. dinamizar seminários na Universidade				N
20. delinear conjuntamente o perfil de cada estagiário				N
21. ter disponibilidade para alguma formação na escola				M
22. ter competência científica e capacidade crítica, ser fonte de conhecimento				T

Os resultados obtidos a partir do quadro das diferentes perspectivas, representações e papéis dos participantes permitem-nos chegar a algumas conclusões, sobretudo acerca das funções que estes esperam ver desempenhadas pelo supervisor com quem irão trabalhar (o da Universidade ou o da Escola, respectivamente).

Ao defendermos a dimensão colaborativa no processo de supervisão no contexto do estágio pedagógico, concordamos com Moreira quando define a “ principal finalidade da colaboração como sendo a melhoria da acção profissional – mais racional, mais justa, mais democrática, para si e para aqueles por cuja educação os participantes são responsáveis” (2005: 366). Ainda na senda desta autora, que cita Solmekh (1994) é “pela colaboração, que se celebra a diferença de potencial e que se fortalece a identidade de cada um, ao mesmo tempo que conhecemos melhor o outro” (op. cit.: 365).

Os resultados do quadro demonstram-nos alguns aspectos/funções comuns que são defendidos pelos supervisores da Universidade e da Escola, mas também é notória a discrepância entre as representações acerca das funções dos supervisores participantes no processo de formação inicial. Assim, destacamos as respostas dos supervisores da escola que “exigem” , manifestam ou questionam maior colaboração por parte dos supervisores da Universidade, do que os supervisores da Universidade em relação aos seus homólogos: *colaboração na resolução de situações educacionais, colaboração na orientação e aconselhamento, colaboração na formação científica dos estagiários, capacidade de orientar e auxiliar o supervisor da escola (colaboração na formação), colaboração na observação e na avaliação*. Os resultados sugerem que os supervisores das Escolas das Universidades A e B têm necessidade *em obter mais colaboração por parte dos supervisores da Universidade*, enquanto que os supervisores da Universidade apenas mencionam o factor “ajuda”, e “reflexão conjunta” na relação com os estagiários, talvez numa perspectiva da sua actuação estreita com os estagiários e não como função que esperam ver desempenhada na sua relação mais directa com o supervisor da escola. Em momento algum, os supervisores da Universidade questionam a colaboração como função importante a ser desempenhada. Sabemos que uma outra questão a ser equacionada é a relação de poder dos supervisores e das instituições, já abordada por nós no capítulo II. Por um lado, existem as Universidades e Escolas, cuja imagem e papel são também representados através da função dos seus supervisores. Sabe-se que quem detém o poder são as entidades formadoras de origem, ou seja, as Universidades. Como podemos ver



neste estudo, um dos supervisores da escola referenciou que espera ver desempenhada a função de “*Coordenador do processo de formação*” pelo supervisor da Universidade com quem irá trabalhar.

Através das respostas obtidas pelos supervisores da Universidade constatámos que a função mais demarcada que esperam ver desempenhada pelos seus homólogos é, sem dúvida, a de “*ajudar os estagiários .... acompanhar.....*” , ou seja, o enfoque recai mais sobre um tipo de actuação técnica dos supervisores em relação ao processo de desenvolvimento e de formação dos estagiários. Não indicam, nem se referem ao tipo de supervisão que esperam ver praticada, no sentido reflexivo do termo, nem ao tipo de práticas de supervisão colaborativa. Isto é, porque defendemos uma modalidade de supervisão de cariz reflexivo-colaborativo que pressupõe uma partilha de poderes entre os diferentes intervenientes no processo superviso, podemos afirmar que os supervisores da Universidades consideram importante que o supervisor “ajude” e intervenha ao nível da reflexão sobre a acção do estagiário, no sentido de *o ajudar* a identificar as teorias e/ou crenças que lhe estão subjacentes, promovendo assim o seu auto conhecimento e apoiando-o na construção progressiva de um estilo pessoal de intervenção educativa, tal como encontramos em Oliveira (1996:126)

Os supervisores da Universidade também se referem à avaliação e à observação de aulas como função que esperam ver desempenhadas. Também obtivemos respostas destes supervisores em relação à *planificação*, à *observação* e aos *comentários às aulas* o que se pressupõe que se referem provavelmente aos ciclos de supervisão já focados por nós em capítulos anteriores, neste presente estudo. A avaliação também surge como função em destaque, sobretudo por parte dos supervisores da Escola.

No cômputo geral, os supervisores da Escola enumeram com mais frequência e em detalhe outras funções que esperam ver desempenhadas, nomeadamente que o supervisor da Universidade os ajude a resolver eventuais conflitos ou dificuldades que possam surgir, bem como apoio e um bom relacionamento.

De seguida passemos à análise das representações dos supervisores relativamente às funções que esperam ver desempenhadas pelos seus estagiários.

O quadro cinco apresenta as representações das principais funções dos estagiários.

**Quadro 5**  
**Funções principais dos estagiários**

Funções principais dos estagiários	Universidade A		Universidade B	
	Supervisor da Universidade	Supervisor da Escola	Supervisor da Universidade	Supervisor da Escola
1. empenhar-se na sua formação, com entusiasmo	A	D		
2. preparar aulas: interessantes, elaboração de planos diversificadas e utilização de várias ferramentas, criatividade	A, B, C,	F		M, Q
3. discutir aulas com outros estagiários e com a orientadora (trabalho colaborativo)	A, B,	E	J, K	
4. executar / ensinar	B	D		
5. reflectir sobre as práticas (auto e hetero), reflexivos	B	E	J, K	
6. procurar melhorar, desenvolver-se como profissional, desenvolver capacidades de professor	B, C			
7. ter competência científica: dar aulas de língua inglesa de forma correcta, ter conhecimento da matéria dada	C			
8. participar activamente na escola, integrar-se na escola, envolver-se na comunidade escolar	C	D, E		
9. desenvolver um projecto de investigação-acção sobre problemas detectados nas turmas		E	J, K	
10. procurar e construir materiais didácticos				L, M
11. auxiliar nas tarefas de direcção de turma				L
12. avaliar o trabalho realizado e os alunos				L, M
13. experimentar práticas				P
14. promover nos alunos a reflexão sobre o saber e sobre o processo de aprendizagem				R
15. promover o desenvolvimento equilibrado das capacidades linguísticas dos alunos				R
16. desenvolver práticas inovadoras centradas nos alunos, ter espírito de iniciativa e inovação das práticas lectivas				N, O K
17. ter abertura em relação à comunidade educativa, ter um papel dinamizador na escola, dinamizar actividades		F		L, N, O
18. promover boa relação saudável com os alunos, gerir conflitos com os alunos de forma sensata		F		N
19. ter espírito de trabalho de grupo				O
20. adquirir informação, pesquisa e investigação nas Ciências da Especialidade, consciencializar teorias acerca de Supervisão				L, M, P
21. analisar confrontar e questionar teorias e condutas				P
22. promover valores e atitudes		F		
23. ser auto e hetero crítico		F		
24. conceber planos de forma motivadora, ser motivador das aprendizagens da língua, ser professor motivado		F		O
25. ser um professor organizado				O
26. demonstrar atitudes de abertura, disponibilidade e flexibilidade e espírito de sacrifício		F		R
27. ser cumpridor de tarefas docentes, ser assíduo e pontual ter vontade de aprender, ser empenhado, ser criativo, ter dinamismo, ser responsável		F		Q
				S
28. ter competência linguística, ter conhecimentos de Metodologia, ter presença positiva na sala de aula e no núcleo				T

Podemos afirmar que as funções que a maioria dos supervisores da Escola e da Universidade espera verem desempenhadas pelos estagiários pressupõem estagiários autónomos, criativos, responsáveis e reflexivos, bem como dotados de uma formação académica que lhes proporcione um desenvolvimento profissional especializado (v. factores de 1-7). Nenhum dos supervisores mencionou o desempenho de qualquer função na Universidade nomeadamente, verem esclarecidas dúvidas que a prática pedagógica suscita, bem como a reflexão e a partilha de experiências com outros estagiários, nos Seminários da Universidade, instituição onde decorre a formação dos estagiários e que os apoia pelo menos, a nível teórico-prático, se pensarmos nos Seminários Pedagógicos que deviam contribuir para as práticas dos estagiários, nas escolas. Pensamos que a colaboração institucional também deve representar-se como apoio às funções que venham a ser desempenhadas pelos estagiários nas escolas.

Também são consideradas importantes *a preparação e a planificação diversificada de aulas* e sua *consecução de forma criativa e com dinamismo*, bem como a *pesquisa e construção de materiais didácticos*. Um outro factor que os supervisores esperam dos estagiários é a *reflexão crítica* sobre as suas práticas e das dos colegas. Também entendem como primordial o *desenvolvimento de atitudes de pesquisa e de investigação*. Alguns supervisores esperam que os estagiários se *desenvolvam como profissionais*, com *empenho e entusiasmo na sua formação*, tendo em vista também o trabalho colaborativo junto do núcleo.

Das respostas apresentadas não é fácil depreender o tipo de relacionamento pessoal e profissional em relação aos supervisores. Estes parecem esperar dos estagiários uma atitude de executantes de tarefas, perfeitamente autónomos, cumpridores, empenhados e colaboradores entre si.

#### **1.4. Representações dos supervisores sobre o grau de colaboração entre si (ideal/prevista)**

Passaremos de seguida à análise do questionário que se reporta à *Colaboração entre os supervisores* (Quadro 6a e Quadro 6b). Esta questão visava identificar as expectativas que os supervisores tinham quanto ao grau de colaboração – ideal e previsto – em relação a dezassete tarefas de formação (ver item C. 1. do questionário em Anexo). As

respostas previam as seguintes opções: *nenhuma colaboração*, *pouca colaboração* e *muita colaboração*. Lembramos ainda que o objectivo intencional do questionário era que fosse preenchido antes de os supervisores terem conhecimento acerca do supervisor com quem iriam trabalhar, tendo em vista a neutralidade e naturalidade do teor das respostas.

Como o que nos interessava era analisar a colaboração entre os supervisores da Universidade e da Escola, apresentamos os resultados por Universidade A no Quadro 6 a e por Universidade B no Quadro 6b, com as respostas dos respectivos supervisores.

**Quadro 6 a**  
**Grau de colaboração entre os supervisores (Universidade A)**

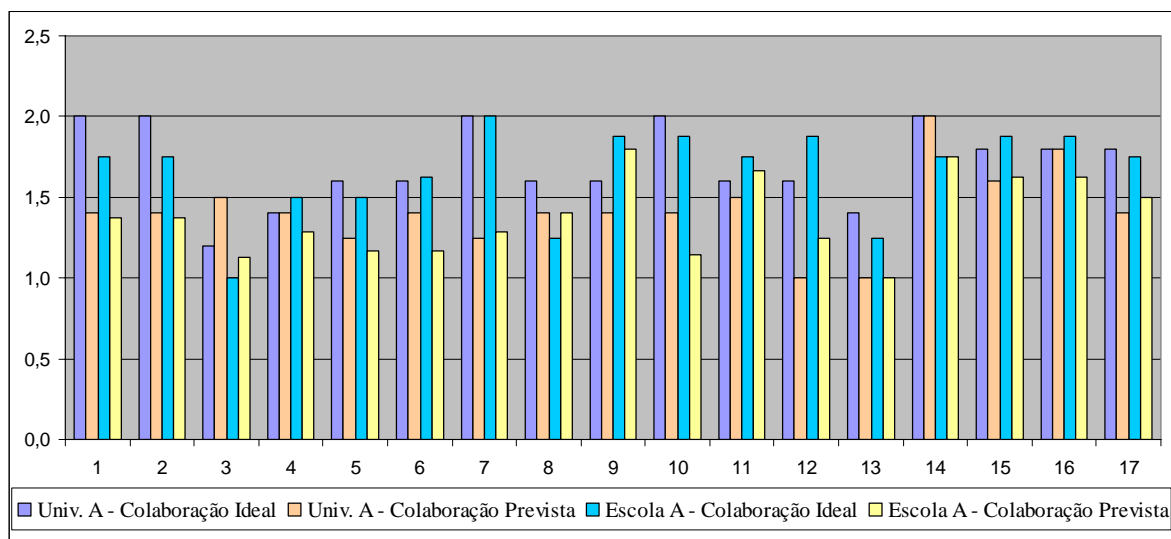
Tarefas de Formação	Univ. A										Escola A										Media			
	Sujeito A		Sujeito B		Sujeito C		Sujeito D		Sujeito E		Sujeito F		Sujeito G		Sujeito H		Sujeito I		Univ. A		Escola A		Ideal	Previsto
	Ideal	Previsto	Ideal	Previsto	Ideal	Previsto	Ideal	Previsto	Ideal	Previsto	Ideal	Previsto	Ideal	Previsto	Ideal	Previsto	Ideal	Previsto	Ideal	Previsto	Ideal	Previsto		
a. Reflexão sobre finalidades e natureza do Estágio	2	2	2	1	2	1	2	2	2	1	2	2	1	1	2	1	1	1	2,0	1,4	1,8	1,4		
b. Reflexão sobre pressupostos e princípios do ensino/aprendizagem da língua	2	2	2	1	2	1	2	1	2	2	2	2	2	1	1	1	1	1	2,0	1,4	1,8	1,4		
c. Definição de estratégias de integração dos estagiários nas escolas	2	2	1	●	1	1	1	1	1	2	1	1	1	1	1	1	1	1	1,2	1,5	1,0	1,1		
d. Discussão da planificação de aulas	1	1	1	1	2	2	1	1	2	2	1	1	1	●	2	1	2	1	1,4	1,4	1,5	1,3		
e. Construção de materiais de ensino/aprendizagem	1	1	1	●	2	1	2	1	2	2	1	1	1	●	1	●	2	1	1,6	1,3	1,5	1,2		
f. Definição de estratégias/instrumentos de observação de aulas	2	2	2	1	1	1	2	1	1	2	2	1	1	●	2	●	2	1	1,6	1,4	1,6	1,2		
g. Definição de estratégias de reflexão sobre a prática pedagógica	2	2	2	●	2	1	2	1	2	1	2	2	2	1	2	1	2	●	2,0	1,3	2,0	1,3		
h. Definição de estratégias de intervenção dos estagiários na comunidade escolar	1	1	2	1	2	2	1	1	2	2	1	1	1	●	1	●	1	●	1,6	1,4	1,3	1,4		
i. Gestão de problemas pedagógicos	1	1	1	1	2	2	2	1	2	2	2	2	2	●	1	●	2	●	1,6	1,4	1,9	1,8		
j. Gestão de problemas de relacionamento interpessoal no seio do núcleo	2	2	2	1	2	1	2	2	2	1	2	1	2	●	1	1	2	1	2,0	1,4	1,9	1,1		
k. Gestão de problema de integração dos estagiários nas escolas	1	1	1	●	2	2	2	1	2	2	2	2	1	●	1	●	2	1	1,6	1,5	1,8	1,7		
l. Organização de seminários para os estagiários	1	1	2	1	2	1	2	1	1	1	2	2	2	1	2	1	2	1	1,6	1,0	1,9	1,3		
m. Organização de seminários abertos ao corpo docente da escola	1	1	1	●	2	1	2	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	●	1,4	1,0	1,3	1,0		
n. Definição de critérios de avaliação das competências dos estagiários	2	2	2	2	2	2	2	2	2	2	1	1	2	2	2	2	2	2	2,0	2,0	1,8	1,8		
o. Avaliação formativa dos estagiários	2	2	2	1	2	2	2	2	1	1	2	2	2	1	2	2	2	1	1,8	1,6	1,9	1,6		
p. Avaliação sumativa/classificação dos estagiários	2	2	2	2	2	2	2	2	1	1	2	2	2	1	2	2	2	1	1,8	1,8	1,9	1,6		
q. Reflexão sobre/avaliação das estratégias de supervisão adoptadas	2	2	2	1	1	1	2	1	2	2	2	2	2	2	1	1	2	1	1,8	1,4	1,8	1,5		

**Legenda**

- - nenhuma
- 1 - alguma
- 2 - muita

O Quadro 6a refere-se ao conjunto das respostas dos supervisores (da Universidade e da Escola) da Universidade de Aveiro. Pretendia-se verificar as expectativas dos supervisores quanto ao grau de colaboração previsto e colaboração ideal. Para melhor se destacar as tarefas mais significativas quanto ao grau de colaboração prevista e ideal, procedemos à média dos valores das respostas dos supervisores, tal como se pode visualizar no Gráfico 2.

**Gráfico 2 - Média dos valores das respostas quanto ao grau de colaboração (Universidade/Escola A)**



Através das médias dos valores representada neste gráfico, podemos confirmar que na Universidade A (Aveiro) os supervisores da Universidade e os da Escola defendem uma colaboração ideal, em relação às seguintes tarefas: 1) *reflexão sobre finalidades e natureza do estágio*, 2) *reflexão sobre os pressupostos e princípios do ensino/aprendizagem da língua* 7) *definição de estratégias de reflexão sobre a prática pedagógica* 10) *Gestão de problemas de relacionamento interpessoal no seio do núcleo* e 14) *definição de critérios de avaliação das competências dos estagiários*. Os supervisores da Escola também apontaram uma resposta coincidente com uma dos supervisores da Universidade quanto ao grau de colaboração ideal, nomeadamente em relação à 7) *definição de estratégias de reflexão sobre a prática pedagógica*.

De uma maneira geral, no que diz respeito às tarefas propostas, podemos constatar que o grau de colaboração efectivamente previsto é muito próximo entre os supervisores da Escola e da Universidade.

O Quadro 6b retrata as respostas dos supervisores da Universidade B (FLUP). O panorama quanto ao grau de colaboração é bastante diferente da Universidade A (Aveiro), tendo em conta que a mancha das respostas em relação a determinadas tarefas que caracteriza *nenhuma* e *alguma colaboração* é mais frequente do que na outra Universidade A (Aveiro).

**Quadro 6 b**  
**Grau de colaboração entre os supervisores (Universidade B)**

Tarefas de Formação	Univ. B				Escola B																Média						
	Sujeito J		Sujeito K		Sujeito L		Sujeito M		Sujeito N		Sujeito O		Sujeito P		Sujeito Q		Sujeito R		Sujeito S		Sujeito T		Univ B		Escola B		
	Ideal	Previsto	Ideal	Previsto	Ideal	Previsto	Ideal	Previsto	Ideal	Previsto	Ideal	Previsto	Ideal	Previsto	Ideal	Previsto	Ideal	Previsto	Ideal	Previsto	Ideal	Previsto	Ideal	Previsto	Ideal	Previsto	
a. Reflexão sobre finalidades e natureza do Estágio	2	2	2	1	2	1	2	1	2	●	2	1	2	●	1	1	2	●	2	1	2	●	2	0	1,5	1,9	1,0
b. Reflexão sobre pressupostos e princípios do ensino/aprendizagem da língua	2	1	2	1	2	1	2	2	2	1	2	1	2	●	1	●	2	1	2	1	2	1	2	0	1,0	1,9	1,1
c. Definição de estratégias de integração dos estagiários nas escolas	2	1	1	1	2	1	2	1	1	●	1	1	2	●	1	●	2	●	2	2	2	●	1,5	1,0	1,7	1,3	
d. Discussão da planificação de aulas	2	2	2	2	1	1	1	●	2	●	2	1	2	1	2	2	2	●	2	2	2	1	2	0	2,0	1,8	1,3
e. Construção de materiais de ensino/aprendizagem	2	2	2	1	1	1	1	●	1	●	1	●	2	●	1	●	2	●	2	1	1	●	2	0	1,5	1,3	1,0
f. Definição de estratégias/instrumentos de observação de aulas	2	1	2	1	2	1	2	2	2	●	2	1	2	1	2	●	2	●	2	1	2	●	2	0	1,0	2,0	1,2
g. Definição de estratégias de reflexão sobre a prática pedagógica	2	1	2	1	2	1	2	2	2	●	2	1	2	1	1	●	2	●	2	1	2	1	2	0	1,0	1,9	1,2
h. Definição de estratégias de intervenção dos estagiários na comunidade escolar	2	1	1	1	2	1	1	1	1	●	2	1	1	●	1	●	1	●	1	1	1	●	1,5	1,0	1,2	1,0	
i. Gestão de problemas pedagógicos	2	1	1	1	1	1	2	●	2	2	2	1	2	1	1	●	2	1	1	1	2	1	1,5	1,0	1,7	1,1	
j. Gestão de problemas de relacionamento interpessoal no seio do núcleo	2	1	2	1	1	1	1	●	1	●	2	1	2	1	2	1	2	1	1	1	1	●	2	0	1,0	1,4	1,0
k. Gestão de problema de integração dos estagiários nas escolas	2	1	2	1	2	1	1	●	1	●	2	1	1	●	1	1	1	●	1	●	1	●	2	0	1,0	1,2	1,0
l. Organização de seminários para os estagiários	2	2	2	●	1	1	2	2	1	●	2	●	2	1	1	1	2	●	2	2	2	2	2	0	2,0	1,7	1,5
m. Organização de seminários abertos ao corpo docente da escola	2	1	1	1	1	1	2	●	2	●	2	●	1	●	1	1	2	●	2	●	2	●	1,5	1,0	1,7	1,0	
n. Definição de critérios de avaliação das competências dos estagiários	2	2	1	●	2	1	2	2	2	●	2	1	2	2	2	2	2	2	2	2	2	2	1,5	2,0	2,0	1,8	
o. Avaliação formativa dos estagiários	2	1	2	2	2	1	2	2	2	2	2	2	2	1	2	2	2	1	2	2	2	2	2	0	1,5	2,0	1,7
p. Avaliação sumativa/classificação dos estagiários	2	2	2	2	2	1	2	2	2	2	2	2	2	2	2	2	2	2	2	2	2	2	2	0	2,0	2,0	1,9
q. Reflexão sobre/avaliação das estratégias de supervisão adotadas	2	1	●	●	2	1	2	1	2	●	2	1	2	2	2	●	2	●	2	1	2	●	2	0	1,0	2,0	1,2

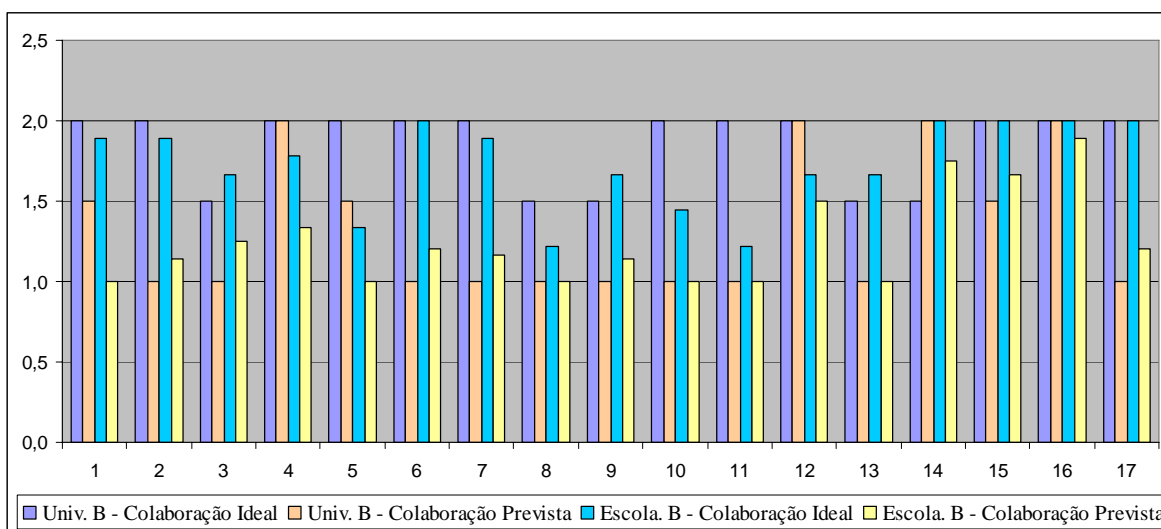
**Legenda**

- - nenhuma
- 1 - alguma
- 2 - muita

Também executámos um gráfico representativo da média dos valores das respostas quanto ao grau de colaboração previsto e ideal (v. Gráfico 3). Quer os supervisores da Escola, quer os da Universidade esperam uma colaboração ideal, em tarefas significativas, tais como: *reflexão sobre finalidades e natureza do estágio, reflexão sobre pressupostos e princípios do ensino/aprendizagem da língua, discussão da planificação de aulas, construção de materiais de ensino/aprendizagem, definição de estratégias/instrumentos de observação de aulas, definição de estratégias de reflexão sobre a prática pedagógica, definição de estratégias de intervenção dos estagiários na comunidade escolar, gestão de problemas pedagógicos, gestão de problemas de relacionamento interpessoal no seio do núcleo, gestão de problema de integração dos estagiários nas escolas, organização de seminários para os estagiários, organização de seminários abertos ao corpo docente da escola, definição de critérios de avaliação das competências dos estagiários, avaliação formativa dos estagiários, avaliação sumativa/classificação dos estagiários, reflexão sobre /avaliação das estratégias de supervisão adoptadas.*

Relativamente à colaboração realmente prevista, nenhum dos supervisores tem muitas expectativas em relação ao grau de colaboração.

**Gráfico 3 – Média dos Valores das respostas quanto ao grau de colaboração (Universidade/Escola B)**



As respostas nos Quadros 6a e 6b vêm confirmar o que já havíamos concluído anteriormente: de uma maneira geral, a maioria dos supervisores das Escolas “reclama” colaboração por parte dos supervisores da Universidade, ou seja, o grau de colaboração *ideal* é tendencialmente maior do que o grau de colaboração efectivamente *previsto*. Embora também se verifique esta tendência no caso dos supervisores da Universidade, ela é mais marcada nas representações dos supervisores das Escolas.

Um dado que também pode ser constatado é que, no geral, na Universidade B a mancha de *nenhuma colaboração* é mais acentuada, do que na Universidade A, tendo em linha de conta as respostas dos supervisores das Escolas. Todavia, também os supervisores da Universidade B responderam que prevêm apenas *alguma colaboração* em determinadas tarefas de formação por parte dos supervisores da Escola. Quase todos os supervisores apontam para a necessidade de *muita colaboração* em quase toda as tarefas de formação, tal como já afirmámos.

Presencia-se um cenário um pouco diferente na Universidade A tendo em conta que as respostas apontam para a existência de alguma ou muita colaboração em quase todas as tarefas de formação por parte dos supervisores da Universidade e da Escola.

A estas diferenças pode não ser alheia a existência de modelos de formação distintos nas duas Universidades. As universidades ditas *clássicas* têm práticas de formação diferentes das Universidades *novas* que foram criadas com o objectivo de formar professores, e essas diferenças podem acentuar as diferentes práticas de colaboração interinstitucional, já enraizadas e consideradas como “uma tradição”.

### **1. 5. Representações dos supervisores sobre factores que condicionam negativamente as relações de colaboração entre os supervisores.**

Os supervisores também foram levados a reflectir sobre a questão relativa aos factores que condicionam ou podem condicionar negativamente as relações de colaboração entre os Supervisores da Universidade e da Escola. Vejamos no *Quadro 7* uma súmula dos principais factores indicados.

Verificámos, desde logo, que os factores apontados pelos supervisores da Escola são em maior número e que há diferentes prioridades entre os dois grupos de supervisores.



Notámos, por exemplo, que os factores que os supervisores da Escola focaram podem exprimir a complexidade do seu papel e da sua função, uma imagem real de antevisão de possíveis dificuldades sentidas e já surgidas no contexto do estágio pedagógico.

Na nossa interpretação, os factores mais apontados têm a ver com as dificuldades sentidas nas tarefas de formação diárias que são exigidas aos supervisores da escola, e que provavelmente exigiriam mais colaboração e intervenção por parte dos supervisores da Universidade, e ainda às diferentes concepções no que diz respeito ao próprio processo de formação, nomeadamente: *diferentes concepções de supervisão, diferente opinião relativamente à prática pedagógica, às metodologias, ao que deve ser valorizado, divergências acentuadas no que toca a: prática lectiva, planificação de aulas, finalidades e natureza do estágio, pressupostos e princípios orientadores do processo de ensino/aprendizagem de uma LE, diferentes critérios na planificação.*

## Quadro 7

## Principais factores que condicionam negativamente a relação de colaboração

Principais factores que condicionam negativamente as relações de colaboração entre os Supervisores da Universidade e da Escola	Universidade A		Universidade B	
	Supervisor da Universidade	Supervisor da Escola	Supervisor da Universidade	Supervisor da Escola
1. formação académica insuficiente, diferente, formação pedagógica, falta de formação especializada	B		J, K	
2. percepção de territórios e papéis distintos	B			
3. falta de profissionalismo	B			
4. dificuldade de se encontrar a sós	C			
5. diferentes pontos de vista, divergências de opinião em relação ao conhecimento dos estagiários	C	E		
6. falta de dedicação ao estágio, falta de empenho, dispersão, falta de tempo	D		J, K	
7. personalidade	D			
8. alheamento do supervisor da Universidade		E		
9. investigação inexistente			J	
10. falta de coordenação entre a escola e a Universidade, discrepância entre a escola e a universidade		F, G		T
11. diferentes concepções de supervisão, diferente opinião relativamente à prática pedagógica, às metodologias, ao que deve ser valorizado, divergências acentuadas no que toca a: prática lectiva, planificação de aulas, finalidades e natureza do estágio, pressupostos e princípios orientadores do processo de ensino/aprendizagem de uma LE, diferentes critérios na planificação		G		M, O, Q, R, S, T
12. excesso de núcleos de estágio atribuídos aos supervisores da Universidade, sobrecarga horária		F		M, N, R
13. incompatibilidade de horários	A	F, G		O
14. o supervisor da escola não tem conhecimento teórico para desempenhar a sua função				L
15. o supervisor da Universidade saber menos do que o da Escola				L
16. o supervisor da escola ter uma postura agressiva e pouco reflexiva				L
17. não ser claro na postura do modelo de formação que defendem				L
18. falta de tempo para a colaboração, falta de disponibilidade				M, R
19. dificuldade de relacionamento, entendimento				M, Q
20. juízos pré concebidos sobre os estagiários				M
21. carácter avaliativo do supervisor da Universidade.				N
22. critérios de avaliação pouco claros, diferentes				N, O, T
23. ausência de investigação em supervisão, didáctica na Universidade				N
24. falta de colaboração, trabalho colaborativo, falta de diálogo, reflexão conjunta				P, Q, T
25. dificuldades em estabelecer estratégias de observação comuns				T
26. diferentes critérios de intervenção e de avaliação no trabalho dos estagiários				T

Estes supervisores também vêm reforçar a necessidade de se repensar a organização dos estágios pedagógicos, porque consideram que factores de organização a nível institucional podem condicionar negativamente a colaboração que se desejaria, como por exemplo: *a incompatibilidade de horários (sabemos que as aulas dos estagiários e dos supervisores das escolas são muitas vezes sobrepostos, de modo que inviabilizam a assistência às aulas, bem como a coordenação do horário do núcleo); sobrecarga horária e excesso de núcleos atribuídos aos supervisores da Universidade (verificou-se neste contexto de estudo, sobretudo numa das Universidades- FLUP); a descoordenação e discrepância entre as duas instituições.*

Os supervisores também referem como condicionante das relações de colaboração, a falta de tempo e de disponibilidade (talvez causado pelo excesso de núcleos ou sobrecarga horária dos supervisores com quem trabalham), daí terem realçado a *falta de colaboração, de diálogo e reflexão conjunta*. Um outro factor de constrangimento é a *dificuldade de relacionamento humano* e, por fim, *a falta de clareza dos critérios de avaliação*.

Os supervisores da Universidade, de uma maneira geral, consideram que a *ausência de formação especializada (académica e pedagógica)* dos supervisores da Escola, contribui negativamente para a colaboração entre os supervisores. Interpretamos este aspecto como uma forma e necessidade de se repensar a formação de formadores. Alegam ainda a *falta de dedicação, de tempo e de empenho* como condicionantes da relação de colaboração. Cumulativamente, focaram ainda as *divergências de opinião e os diferentes pontos de vista* como factores de constrangimento. Um supervisor evoca o *horário*, tal como os supervisores da escola, como um aspecto a ter em atenção.

Outros factores que também foram referidos prendem-se com questões ao nível da formação pessoal e profissionalidade docente, decorrentes de um contexto específico e real existente, no-ano lectivo em questão: *falta de profissionalismo, personalidade, ter juízos pré concebidos sobre os estagiários, ter uma postura agressiva e pouco reflexiva, alheamento do supervisor da Universidade, o supervisor da Universidade saber menos do que o da escola, o supervisor da escola não ter conhecimento teórico para desempenhar a sua função* (pensamos que estas duas últimas opiniões se prendem com critérios de selecção dos supervisores das Escolas e das Universidades, porque nem sempre se atende a

um requisito necessário e não exigido, que diz respeito à formação especializada de formadores).

Depois de se terem discutido os factores de constrangimento, passemos à análise das implicações negativas que os supervisores consideram provocadas pela falta de colaboração entre os Supervisores das duas instituições de formação, no Quadro 8.

A maioria dos supervisores da Universidade considerou que os processos de formação e de avaliação estão claramente comprometidos, para além de realçarem ainda o facto de poder existir *discrepância entre os supervisores na classificação dos estagiários*. Denunciam que *a falta de colaboração* pode originar uma formação incompleta e contraditória nos estagiários, sob pena de causar ainda *confusão nos estagiários*, bem como *conflitos na relação entre os supervisores e respectivos estagiários*.

Os supervisores da Escola partilham basicamente das mesmas opiniões, mencionando como implicação *a desorientação*, *a confusão e a insegurança que se pode instalar nos estagiários*. Mencionam a *“atitude camaleónica” por parte dos estagiários* como metáfora que designa o facto de os estagiários adoptarem vários comportamentos de acordo com a exigência das situações para agradarem aos supervisores, superiores hierárquicos. A *ausência de aferição de critérios no processo de avaliação* também é um factor referido como implicação negativa. A *inexistência de colaboração no processo superviso* pode provocar ainda *“mensagens discrepantes e ou contraditórias, perda de informação essencial, desperdício de informação repetida fornecida aos estagiários, discursos assimétricos, incongruência de opiniões de tal modo vincada que obstaculiza o desempenho do núcleo de estágio”*.

Por fim, é realçado *o distanciamento entre a Universidade e a Escola*. Na revisão bibliográfica encontramos suporte teórico sobre este aspecto e, relembramos Cardoso (1999) que também retrata a realidade da desarticulação entre as instituições de formação, referindo-se a autores como Patrício (1988), Campos (1995) e Alarcão (1991) que *“alertaram para a distância entre o que é preconizado no papel e o que é vivido na realidade das Escolas e das Universidade. Estes autores, entre outros, denunciam assim a separação e desarticulação entre elas e da formação levada a cabo em cada um destes contextos”* (Cardoso, 1999: 179).

O quadro oito apresenta as representações dos supervisores acerca de eventuais implicações negativas decorrentes da falta de colaboração entre os Supervisores.

**Quadro 8**  
**Implicações negativas decorrentes da falta de colaboração**

Respostas dos supervisores da Universidade	Universidade A		Universidade B	
	Supervisor da Universidade	Supervisor da Escola	Supervisor da Universidade	Supervisor da Escola
1. conflitos entre os supervisores e os estagiários	A			
2. confusão nos estagiários, sentem-se perdidos	A, D			
3. processo de avaliação comprometido, discrepância na classificação dos estagiários disparidade de critérios de avaliação, avaliação mais complicada, mais difícil	C, D, E		J, K	
4. processo de formação comprometido, formação dos estagiários incompleta e contraditória	B, C, D, E		J	
5. aproveitamento negativo por parte dos estagiários das diferenças de opinião	C			
6. acompanhamento que não corresponde às expectativas do outro supervisor	C			
7. ausência de perspectiva do processo			J, K	
8. deficiente apoio aos estagiários e supervisores da escola		F, G		
9. responsabilidade do supervisor da escola na avaliação		F		
10. discrepância entre umas escolas e outras		F		
11. desconcertação no processo de avaliação, , ausência de aferição da avaliação, sub-avaliação/sobreavaliação do trabalho desenvolvido pelos estagiários, avaliação pouco justa dos núcleos		F, G,		L, M, O, T
12. descoordenação, desorientação, perda e confusão junto dos estagiários, falta de contingência, insegurança por parte dos estagiários, atitude camaleônica por parte dos estagiários,				L, M, N, P, Q, R, S
13. mensagens discrepantes e ou contraditórias, perda de informação essencial, desperdício de informação repetida fornecida aos estagiários, discursos assimétricos, incongruência de opiniões de tal modo vincada que obstaculiza o desempenho do núcleo de estágio,				L, N, P, S
14. formação de professores pouco reflexivos/resistentes a mudanças fossilizadas, desenvolvimento incompleto das potencialidades dos estagiários				L, r M
15. adoção de estratégias de ocultação ao supervisor,				
16. desfasamento entre a imagem das escolas fornecida aos estagiários e a realidade				
17. desconhecimento da realidade das escolas por parte da Universidade , distanciamento entre a escola e a Universidade, trabalho estanque entre a Escola e a Universidade				M
18. insucesso do núcleo, desmotivação				N, T
19. falta de reflexão, dificuldades sentidas pelos estagiários quanto à linha de orientação				Q, R
20. dificuldades em gerir problemas pedagógicos				T T

### **1.6. O papel interinstitucional (Escola/Universidade)**

Os supervisores sugerem recomendações que possam ‘melhorar’ o papel da Universidade e da Escola na formação dos professores em estágio, tal como podemos constatar no Quadro 9 .

São vários os aspectos mencionados pelos supervisores participantes no estudo que têm em vista contributos para a melhoria das relações de colaboração. Pelas respostas dadas, depreendemos que os papéis das instituições formadoras não estão muito claros e bem definidos no contexto da formação inicial.

**Quadro 9**  
**O papel da Escola**

Universidade A		Universidade B	
Supervisor da Universidade	Supervisor da Escola	Supervisor da Universidade	Supervisor da Escola
A- criação espaços para discussão e reflexão entre os supervisores e estagiário.	F- mais tempo livre nos horários dos estagiários para uma melhor colaboração entre o núcleo e os professores da mesma área ou de outras em projectos interdisciplinares.	J- critérios mais rigorosos de avaliação dos supervisores da escola.	L- disponibilização de um gabinete de trabalho para o núcleo de estágio, assim como de mais recursos (livros, fotocópias, material de papelaria, etc.). Envolvimento do departamento no trabalho desenvolvido pelos estagiários.
B- repensar os critérios de selecção e de colocação dos supervisores das escolas.	G- mais coordenação com a Universidade. Sessões de formação para professores estagiários. Sessões de questionamento sobre a prática pedagógica. Identificação de problemas e sua resolução.	K- repensar a formação especializada dos supervisores da escola.	M- possibilidade de aplicação prática sobre supervisão, de técnicas, métodos e princípios aprendidos.
B- valorizar os estagiários enquanto profissionais.			N- os estagiários poderiam visitar a escola e observar aulas antes de fazerem estágio, ao longo do seu percurso académico. A escola deveria reconhecer o valor acrescentado que constitui o trabalho dos estagiários, podendo os docentes da área beneficiar com o conhecimento de práticas inovadoras.
B- participação das escolas em reuniões de planificação de estratégias de formação com a universidade.	I- no que respeita a escola que corresponde à minha realidade, tudo é favorável à formação de professores, pela longa tradição na área e espírito de entre ajuda de todos os elementos da comunidade educativa.		O- seria benéfico que os horários não fossem coincidentes entre os elementos do núcleo e orientadores para que houvesse toda a disponibilidade de observar o maior número de aulas possível.
C- aferição de critérios de observação e de discussão dos ciclos de supervisão em conjunto, para se evitarem divergências nos comentários pós-observação de aulas.			R- uma colaboração mais estreita entre os professores. A secção de formação deveria realmente funcionar como um espaço de reflexão sobre questões supervisivas, nomeadamente sobre as funções que são esperadas do supervisor e dos professores estagiários.
D- maior abertura e aceitação do restante corpo docente e à integração dos estagiários na escola.			S- no que toca a minha experiência, a escola na qual exerço as funções de supervisora de inglês, procuro proporcionar todas as condições logísticas e de integração para que o núcleo de estágio se sinta satisfeito e motivado para dar o seu melhor pelos alunos e pela escola com a qual se encontram a colaborar.
D- mais disponibilidade da Escola para fornecer meios e condições de trabalho aos estagiários.			T- uma reflexão conjunta (entre Escola e Universidade) quanto às finalidades do estágio, bem como discutir sobre os pressupostos e princípios do ensino/aprendizagem. Por certo, esta colaboração iria promover a integração do estagiário e continuar a sua aprendizagem.
E- acompanhamento mais sistemático e contínuo aos estagiários durante a sua formação.			

**Quadro 10**  
**O papel da Universidade**

Universidade A		Universidade B	
Supervisor da Universidade	Supervisor da Escola	Supervisor da Universidade	Supervisor da Escola
A- relação entre supervisores da escola e da Universidade ser mais estreita e colaborativa.	I- maior acompanhamento e supervisão das planificações e aulas. Promoções de acções de formação/espacos de reflexão conjuntas para supervisores e estagiários.	J- criação de cursos de formação de Especializaã o na Formação de Professores para supervisores.	Q- no caso específico da Universidade X, os estagiários deveriam observar aulas nas escolas a partir do 2º ano, não deviam passar o tempo a estudar métodos de ensino/aprendizagem de forma teórica, mas terem a oportunidade de os experimentarem na prática em contexto universitário e a reflectirem sobre as consequências da sua aplicação. A Universidade deveria exigir que os Seminários fossem apresentados em língua inglesa, bem como os comentários das aulas.
B- valorização da área de Supervisão no serviço do professor universitário.	F- permitir um contacto precoce dos futuros professores com a prática lectiva através do acompanhamento durante o 4º ano, ou prática de um núcleo do 5º ano de estágio	K- promover formação aos supervisores.	M- menor nº de núcleos a cargo de cada supervisor. Visitas e contactos mais frequentes com a Escola
B- o estágio pedagógico não servir razões economicistas.		J- criação de cursos de formação/Es-pecialização na formação de Professores para supervisores.	N- a Universidade deveria fomentar a investigação em primeiro lugar junto dos seus supervisores da escola e, em última instância, nas escolas, por parte dos estagiários, através de pequenos projectos de investigação acção.
B- rever legislação mais adequada e actualizada	G- mais acompanhamento dos supervisores aos estagiários. Mais supervisão de aulas. Realização de sessões conjuntas de trabalho. Sessões de formação em observação para supervisores da escola. Acções de formação conjuntas para supervisores e estagiários.	K- promover formação aos supervisores.	O- os primeiros Seminários Pedagógicos deveriam ser menos burocráticos e abordar já alguns temas relacionados com metodologias antecipando problemas recorrentes.
C- assistência e observação de aulas mais frequentes por parte dos supervisores universitários.			R- a Universidade deveria promover espaços de debate sobre questões úteis aos estagiários e supervisores. Deveria existir uma maior colaboração entre a Universidade e a Escola. A Universidade deveria dar um maior acompanhamento mais próximo aos estagiários, não se limitando a avaliá-los.
C- contacto mais regular com a supervisora da escola.			Q- introduzir actividades mais práticas nos 4 anos de formação académica, integrar teoria com a prática pedagógica aproximando a teoria à realidade.
D- os seminários pedagógicos deveriam estar relacionados com a prática pedagógica.			T- maior abertura à Escola e colaborar com esta na definição de estratégias de supervisão. Reflexão conjunta sobre práticas pedagógicas. Poderia melhorar o papel dos supervisores e promover a formação aos novos professores.
E- o perfil para o desempenho do cargo de supervisor deve contemplar a competência na área da especialidade em Supervisão e/ou Didáctica, do que a apenas a competência linguística.			P- fazer trabalho de supervisão (essencialmente pré-observação)
			S- a Universidade tem procurado realizar um trabalho que cubra todas as vertentes do estágio, de modo a proporcionar aos estagiários uma função que os permita enveredar com sucesso na vida activa.



Contudo, na globalidade, os resultados apontam para uma maior responsabilidade por parte da Universidade no acompanhamento do processo de formação dos estagiários e da formação dos supervisores da Escola, tendo em conta que são os próprios supervisores a reconhecer que a formação dos estagiários e dos formadores (especializada) é da competência da Universidade.

Vejamos apenas algumas das opiniões relativas ao *papel da Escola* por parte dos supervisores. Os supervisores da Universidade entendem que:

- *A Escola deveria proporcionar mais espaços de discussão e reflexão;*
- *A Escola devia participar em reuniões de aferição de critérios e de planificação de estratégias de observação, pré-observação e pós-observação;*
- *Seria necessário haver uma maior abertura do corpo docente da Escola á integração dos estagiários;*
- *Seria necessário haver um maior acompanhamento regular, mais contínuo e assíduo às dificuldades pontuais dos estagiários, por parte do supervisor da escola;*
- *Seria necessário atender mais à selecção e à avaliação dos supervisores da Escola, exigindo formação especializada;*
- *A Escola deveria proporcionar melhores condições disponibilizando espaços físicos para o trabalho do estágio;*

Os supervisores da Escola entendem que:

- *As Escolas deveriam disponibilizar mais recursos e meios logísticos de integração aos estagiários;*
- *A Escola deveria reconhecer o valor da formação inicial, porque poderia beneficiar com o conhecimento de práticas inovadoras;*
- *Seria necessário existir um maior envolvimento dos docentes dos departamentos das Escolas no trabalho desenvolvido pelos estagiários;*
- *Seria importante melhorar os horários dos supervisores e dos estagiários, permitindo-lhes horas disponíveis para desenvolver um trabalho mais colaboração;*
- *Seria benéfica a existência de colaboração mais estreita entre os professores;*
- *As secções de formação deveriam funcionar nas escolas como um espaço de reflexão sobre questões supervisivas, nomeadamente sobre as funções que são esperadas por parte dos supervisores e dos estagiários;*

Vejamos agora alguns comentários relativos ao *papel da Universidade* referidos pelos supervisores participantes. Os supervisores da Universidade entendem que :

- *A relação entre os supervisores deveria ser mais estreita,*
- *O supervisor da Universidade deveria observar mais aulas dos estagiários e contactar mais vezes o supervisor da escola;*
- *Os Seminários Pedagógicos deveriam estar relacionados com a prática pedagógica.*
- *O perfil profissional do supervisor deveria contemplar a formação especializada em Supervisão ou didáctica, em vez de prioritariamente, a competência em língua;*
- *a Universidade deveria dar formação específica aos Supervisores das escolas;*

Os supervisores da escola entendem que:

- *A Universidade deveria proporcionar um trabalho mais colaborativo com as escolas, definindo-se em conjunto estratégias de Supervisão;*
- *A Universidade deveria promover sessões, espaços de debate sobre questões úteis sobre o trabalho do estágio pedagógico;*
- *Os supervisores da Universidade deveriam ter menos núcleos e uma menor carga horária;*
- *Dever-se-iam realizar sessões de trabalho conjuntas entre os supervisores, de reflexão e de formação*
- *Seria necessário maior acompanhamento por parte do supervisor da Universidade nas planificações e observação de aulas*
- *Seria necessário rever os conteúdos/programa da disciplina de Metodologia de Ensino do Inglês/Didáctica, haver uma maior integração teoria/prática;*
- *Os Seminários Pedagógicos deveriam ser um espaço para praticarem e usarem a língua inglesa, se tivessem que ser dinamizados em inglês.*
- *Os estagiários deveriam ter um contacto precoce com a prática lectiva (a partir do 2º ano) sendo a prática pedagógica integrada no curso gradualmente, em vez de só no 5º ano;*

Em relação à melhoria do papel da escola, é curioso poder destacar duas opiniões de supervisores da escola que se referem positivamente em relação às condições e à atenção cuidadosa que as suas escolas, pelos vistos por tradição, proporcionam ao contexto do estágio pedagógico e formação dos seus estagiários. Leva-nos a pensar que podemos estar, de facto, perante um protótipo de uma tal “Escola de Formação” que se preocupa com a formação inicial, com a ajuda e através da dedicação dos seus supervisores. Acresce o pormenor de se tratar de supervisores de cada uma das Universidades que participaram no estudo.

Ao confrontarmos-nos com as intervenções dos supervisores ocorre-nos destacar outras opiniões conclusivas de autores que efectuaram também estudos sobre o papel da colaboração institucional / relações de colaboração e com os quais não podemos deixar de estar de acordo.

Lembramos por exemplo António Nóvoa (1995) que é adepto de se criar progressivamente uma nova *cultura de formação de professores*, mas diz que “é preciso fazer um esforço de troca e de partilha de experiências de formação, realizadas pelas escolas e pelas instituições de ensino superior” (Nóvoa, 1995:30).

No sentido de melhorar a comunicação e as relações entre as instituições de formação (inicial e contínua) de professores, Marcelo Garcia (1995) refere-se ao papel das Universidades que deveriam realizar actividades de aperfeiçoamento sobre temas da sua especialidade – planos curriculares, investigação didáctica, avaliação, etc. No entanto, Escudero (1990) citado por Garcia (1995) defende que “a colaboração mais importante que é preciso estimular diz respeito às Universidades no desenvolvimento de actividades de formação centradas nas escolas, em colaboração com as próprias instituições escolares”. Garcia sugere ainda que esta colaboração “pode estender-se ao desenvolvimento de um programa de apoio aos professores principiantes, bem como aos ‘mentores’ “ (Garcia, 1995: 73/74).

Num outro estudo sobre a articulação entre as práticas de orientação de estágio dos orientadores da Escola e da Universidade, no qual a temática de colaboração entre as instituições de formação é abordada, e que, em parte, vai ao encontro das respostas dos supervisores no presente estudo, Cardoso (1999) dá-nos também conta de alguns aspectos fundamentais de uma relação colaborativa que pressupõe : “a discussão conjunta das finalidades da formação inicial de professores e do processo de aprender a ensinar; a clarificação, desde o início, das funções e das actividades de cada interveniente; a coordenação entre as actividades de formação promovidas pelos orientadores da escola e pelos orientadores da Universidade; a discussão dos aspectos a ter em conta na avaliação e uma avaliação conjunta do programa de formação implementado” (Cardoso, 1999: 178/80).

Como se pode ver, esta autora também está na mesma linha de pensamento que os supervisores deste estudo e sugere que, “havendo partilha constante de informação entre ambos os orientadores e mesmo dinamização conjunta de seminários, seria mais fácil estes

seminários assumirem a sua função de espaços de análise, de investigação e de reflexão a partir de questões práticas e experienciadas pelos estagiários” (op. cit.: 188).

Depois da análise e discussão dos resultados passaremos então ao capítulo V, no qual apresentamos conclusões, algumas recomendações e limitações deste estudo.

## **CAPÍTULO V**

### **CONCLUSÃO**

Neste capítulo serão apresentadas as principais conclusões desta investigação. Depois de feita a caracterização das representações dos supervisores da Universidade e da Escola relativamente às dimensões e aos objectivos que nortearam o estudo, são identificados alguns factores pessoais e institucionais de facilitação ou de constrangimento da relação de colaboração Universidade – Escola no contexto do estágio pedagógico.

De facto, atendendo à realidade das duas Universidades, universo onde decorreu o estudo empírico, não podemos afirmar que os supervisores inquiridos consideram que nestas duas Universidades o processo de formação dos estagiários seja caracterizado por relações de colaboração supervisiva. Embora seja evidente nas suas respostas uma valorização da colaboração em termos de visão *ideal*, elas revelam também ausência do que Clark (1988), citado por Cardoso (1999:191), designa por uma relação de colaboração “que pressupõe uma determinada iniciativa que seja planificada, implementada e avaliada em conjunto. ...”. Por oposição, algumas respostas apontam mais para uma relação de cooperação “que pressupõe apenas que haja um mútuo acordo sobre aspectos fundamentais...” (ibidem).

A relação colaborativa ou a interacção entre pares deveria existir a nível institucional e organizacional e entre os supervisores. Existem tarefas de formação fulcrais e complexas na acção supervisiva que deveriam fazer parte de uma espécie de compromisso entre os supervisores, por exemplo, apenas para enumerar algumas delas: planificação de aulas, observação de aulas, avaliação dos alunos e estagiários, ciclos de supervisão, etc. (cf. Questionário, questão C.1) .

É preciso ter também em atenção a formação especializada dos formadores (Moreira, 2002, 2005, Cardoso 1999) e a experiência dos próprios supervisores e acreditar que o trabalho colaborativo é, certamente, uma forma poderosa de fazer supervisão.

Pelos dados recolhidos neste estudo, reconhecemos a necessidade da valorização da prática pedagógica acompanhada na escola e a reestruturação da colaboração entre escola e a universidade, que exigirá certamente o esforço total por parte dos parceiros envolvidos no contexto do estágio pedagógico (Universidades, Escolas, Direcções Regionais, Ministério da Educação, Ministério da Ciência e Tecnologia), com a promessa de que todos assumirão os seus papéis, responsabilidades, direitos e deveres, com os diversos apoios necessários (científico-pedagógico, logístico-administrativo e financeiro).

Este estudo também foi concludente no tocante aos princípios de acção pedagógica do ensino da língua inglesa que os supervisores da Escola e da Universidade defendem com convicção, identificando-se a existência de princípios facilitadores do desenvolvimento de uma pedagogia centrada no aluno.

Depois da realização deste estudo gostaríamos de deixar expresso, tal como muitos dos supervisores inquiridos, um desejo de ver as Universidades a assumir de forma mais clara o seu envolvimento no campo da formação inicial de professores, tanto nas componentes académicas como nas componentes profissionalizantes dessa formação. Cremos ainda que as instituições do ensino superior deviam assumir de forma mais dinâmica e inovadora a responsabilidade da formação especializada dos formadores (CRUP, 2003:16) e que venham a construir com rigor e vontade um padrão de qualidade de formação ajustado às exigências, às mudanças e aos desafios que se avizinham. Referimo-nos especificamente à Declaração de Bolonha e às mudanças que o Ministério da Educação recentemente levou a cabo, sem que os intervenientes tenham tido a oportunidade participar nelas.

Parafraseando um documento do CRUP (2000) não podemos esquecer que se torna necessário proporcionar aos “futuros professores uma formação de qualidade e propiciadora de atitudes de aprendizagem e valorização profissional ao longo da vida (...) sendo necessário, por parte das instituições que se dedicam à formação inicial de professores a adopção de um projecto institucional neste domínio, coerente, com identidade própria e dotado de recursos humanos, materiais e organizacionais adequados, ou seja, a assunção da formação de professores como uma missão primordial da instituição” (CRUP, 2000: 22).

O estudo tem alguma limitações que importa salientar, nomeadamente quanto à extensão da amostra e à taxa de resposta ao questionário, mas também pela ausência de dados sobre as *práticas* de supervisão, que poderiam enriquecer substancialmente a compreensão do nosso objecto de estudo. Reconhecemos que a colaboração supervisiva constitui uma área de investigação complexa, sensível e dilemática, ainda pouco estudada em Portugal, e que coloca em evidência algumas fragilidades essenciais da formação inicial de professores em estágio. Estes factores exigem cuidados éticos fundamentais na condução da investigação e podem dificultar o desenvolvimento de estudos mais próximos das práticas.

Inicialmente, a intenção da investigadora era levar a efeito um estudo de caso da relação supervisiva entre um(a) supervisor(a) de uma Universidade e as(os) supervisores da Escola com os quais colaborava, o qual previa a análise de representações e práticas ao longo do ano lectivo. O estudo foi iniciado no ano lectivo 2002/03, mas devido, sobretudo à sobrecarga de tarefas e funções da(o) supervisor(a) da Universidade em causa, o estudo foi interrompido e dado por não concluído, o que implicou desenhar um novo plano de investigação centrado nas representações de uma amostra anónima de supervisores de duas universidades com tradições e modelos distintos. Apesar das limitações acima apontadas, cremos que os resultados obtidos podem apoiar a realização de estudos de caso em profundidade, como era nossa intenção, onde possam ser exploradas as relações entre representações e práticas, e investigados de modo mais detalhado os factores de facilitação e constrangimento à colaboração supervisiva. Pensamos, ainda, que importaria inquirir amostras mais extensas e variadas (em termos de modelos de formação, disciplinas, experiência profissional etc.) de supervisores, de modo a compreender mais aprofundadamente as questões que nos propusemos investigar.

Após a realização deste trabalho, e não obstante ser impossível generalizar resultados, aproveitamos algumas das sugestões apresentadas pelos supervisores para a melhoria das relações de colaboração entre a Universidade e a Escola passando a apresentá-las também como conclusões a que esta investigação nos conduziu.

Os supervisores da Universidade recomendam:

*a) definição de normas da colaboração; b) reuniões e sessões de formação personalizadas e contínuas entre os supervisores; c) a criação de redes de escolas próximas da Universidade e o estabelecimento de protocolos; d) mais contacto entre as instituições de formação; f) criação da categoria de supervisor profissionalizado, destacado expressamente para o treino/formação de estagiários nos quadros das Universidades Portuguesas; g) disponibilização de recursos materiais para os estágios nas Escolas; h) acções de formação específicas para supervisores de estágio; i) acções de formação (contínua) para os restantes docentes das escolas; j) coordenação dos horários dos intervenientes no contexto dos estágios pedagógicos; k) reconceptualização do “Ramo Educacional” pela Universidade e outras entidades envolvidas na formação inicial de professores.*



Os supervisores da Escola recomendam:

*a) a dinamização de sessões sobre observação de aulas e de como conduzir sessões de ‘feedback’, sobre temas do âmbito da didáctica geral e específica; b) formação em Supervisão para todos os supervisores; c) dinamização de iniciativas de formação nas escolas (colóquios, debates) pelas Universidades; d) realização de reuniões entre os supervisores; e) promoção de acções de formação para supervisores (evitando a diversidade de critérios como prejuízo para os estagiários); f) criação de protocolos entre as duas instituições.*

Queremos ainda salvaguardar a excepção de dois supervisores da Escola terem afirmado que as relações de colaboração entre a sua Escola e a Universidade são “*bastante boas*”, apesar de um deles pensar que a maioria das escolas não valoriza o trabalho que a orientação estágio implica, sobretudo os Conselhos Executivos. Daí considerar a importância da existência de protocolos.

Muito haverá certamente a investir na formação inicial de professores, não só da parte das escolas e universidades como também da parte das políticas governamentais.

A este propósito, num estudo publicado em 2004, Moreira, citando Sarmiento 1988, Mueller 1997, Hawkey, 1998 e Alarcão, 1999, refere-se também à quase inexistente, mas muito recomendada e necessária articulação entre as instituições envolvidas, ancorada numa cultura de formação interinstitucional partilhada e fundamentadora de um projecto de formação profissionalizante (Moreira, op. cit:5).

É de todo o interesse repensar o modo como os parceiros intervenientes na formação inicial colaboram entre si, com o intuito de se passar a assumir uma “orientação transformadora’ da supervisão em contexto de estágio, concebida como ‘ideal’, assente em noções de democratização, negociação e colegialidade”, tal como evidencia Vieira (2002: 547), contrapondo esta orientação à cultura supervisiva actual que, na sua opinião, é ainda dominada por uma “orientação reprodutora” das práticas educativas em geral, assente em noções de poder, controlo e hierarquia (ibidem).

Para finalizar, gostaríamos de reafirmar que os resultados obtidos com este estudo confirmam outras investigações que nesta área têm sido desenvolvidas e que oportunamente foram sendo referidas.

A maioria dos supervisores envolvidos nesta investigação concluíram que estudos sobre esta temática devem ser realizados e são sempre profícuos, porque ” permitem

momentos de reflexão aos sujeitos envolvidos, podendo revelar o real ponto da situação e evidenciar aspectos a melhorar; ajudam ainda a fazer um levantamento de problemas ao nível da colaboração na supervisão e permitem fazer uma avaliação de todo o processo, no sentido de se reunirem esforços para se corrigirem eventuais falhas e otimizar o que é positivo”.

Assim, esperamos que este estudo possa ser um contributo para a melhoria da colaboração supervisiva no contexto do estágio pedagógico, sendo que “a procura da qualidade na educação em línguas e na formação de professores e de supervisores não se faz sem investigação e sem desenvolvimento profissional e institucional; nem tão pouco este se faz sem investigação” (Alarcão, 2001, cit. por Moreira, 2005: 379).

## **REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS**

## Referências Bibliográficas

- ALARCÃO, Isabel (1982) “Supervisão Clínica: Um conceito e uma prática ao serviço da formação de professores”. *Revista Portuguesa de Pedagogia*, Ano XVI, 151-168.
- ALARCÃO, Isabel (1996a) “Formação Reflexiva de Professores. Estratégias de Supervisão”. *Cadernos CIDInE*, (1).Porto: Porto Editora.
- ALARCÃO, Isabel (1996b). “A construção do conhecimento profissional.” In: Maria Raquel Delgado-Martins, Maria Isabel Rocheta & Dília Ramos Pereira.(orgs.) *Formar professores de Português, Hoje*, Lisboa. Edições Colibri, 91-95.
- ALARCÃO, Isabel (1997). “Um olhar reflexivo sobre a supervisão”. In *Actas do I Congresso Nacional de supervisão. Supervisão na formação – contributos inovadores*. Universidade de Aveiro, 256-266.
- ALARCÃO, Isabel (2000). Escola Reflexiva e Supervisão. Uma Escola em Desenvolvimento e Aprendizagem. *Cadernos CIDInE*, (14).Porto, Porto Editora
- ALARCÃO, Isabel (2001). “Novas Tendências nos Paradigmas de Investigação em Educação”. In: *Escola Reflexiva e Nova Racionalidade*. São Paulo: Artmed Editores, 135-144.
- ALARCÃO, Isabel & SÁ-CHAVES Idália (1994). “Supervisão de Professores e desenvolvimento humano. Uma perspectiva ecológica”. In J. TAVARES (ed.), *Para intervir em educação. Contributos dos Colóquios CIDInE*. Aveiro: Edições CIDInE, 201-232.
- ALARCÃO, Isabel & TAVARES, José (2003). *Supervisão da Prática Pedagógica, uma perspectiva de desenvolvimento e aprendizagem*. Coimbra: Almedina. (2ª Ed. – 1ª Ed., 1987).
- BIREAUD, Annie (1995). *Os métodos pedagógicos no ensino superior. Coleção Ciências da Educação 14*. Porto: Porto Editora.
- BIZARRO, Rosa & BRAGA, Fátima (no prelo). “A formação inicial de professores na FLUP: contributos para a memória dos factos”. *Ensaio de Homenagem ao Professor Doutor José Marques*. Porto: Faculdade de Letras da Universidade do Porto. (texto policopiado.)
- BLUMBERG, Arthur (1978). “Supervision:a interpersonal intervention”. *The Journal of Classroom Interaction*, 13 (1), 23-32.
- BLUMBERG, Arthur (1980). *Supervisors and teachers: A private cold war* (2nd Ed.). Berkeley, Ca: Mc-Cutchan.

- BOGDAN, Robert BIKLEN, Sari (1994). “Investigação qualitativa na educação. Uma introdução à teoria e aos métodos”. *Colecção “Ciências da Educação, nº 12*. Porto: Porto Editora (trad.).
- BRAGA, Fátima (2001). *Formação de Professores e Identidade Pessoal*, Educação e Sociedade, Coimbra: Colecção Nova Era.
- CACHAPUZ, António (2002) “A formação inicial de professores na encruzilhada do processo de Bolonha”. *Revista de Educação, vol.XI, nº 1*, 31-36.
- CAMPOS, Bártolo Paiva (1995). *Formação de Professores em Portugal*. Lisboa: IIE. (Relatório encomendado pela Comissão Europeia a diversas redes de universidades europeias, tendo em vista a implementação do programa Sócrates).
- CAMPOS, Bártolo Paiva (2000). “Políticas de Formação de Professores em Portugal” - Conferência da Presidência Portuguesa. Loulé, 22 e 23 de Maio de 2000. (texto policopiado).
- CAMPOS, Bártolo Paiva (2001). “Formação Profissional de Professores no Ensino Superior”. *Cadernos da Formação de Professores 1*. Porto: Porto Editora.
- CAMPOS, Bártolo Paiva (2002). “A dimensão europeia da formação de Professores”. Presidência Espanhola do Conselho da União Europeia,. Saragoça, 3-5 de Março de 2002. (texto policopiado)
- CANÁRIO, Rui (2002). “Formação inicial de professores: que futuro (s)?”. In: *Estudos sobre a formação Inicial de Professores*. Cadernos da Formação de Professores 4. Porto: Porto Editora, 37-63.
- CARDOSO, Fabíola (1999). “A articulação entre as práticas de orientação de estágio dos orientadores de Escola e as dos orientadores da Universidade”. Dissertação de Mestrado. Universidade de Aveiro.
- CARDOSO, Fernando, MOTA, Marcial, PINHEIRO, Teresa (2000). “A situação da formação dos supervisores em Portugal.” In: *IIE: Inovação, Vol. 13*, nº 2-3, 83 - 101.
- CEIA, Carlos (2002). “As reformas necessárias nos cursos de formação de professores”. *Jornal Público, em 3-9-2002*. (texto policopiado).
- CRUP (Conselho de Reitores das Universidades Portuguesas) (1997). *A formação de Professores no Portugal de Hoje*. (texto policopiado).
- CRUP (Conselho de Reitores das Universidades Portuguesas) (2000). *Por uma formação inicial de professores de qualidade*. (texto policopiado).
- CRUP (Conselho de Reitores das Universidades Portuguesas) (2001). *A Prática pedagógica na Formação Inicial de Professores*. (texto policopiado).

- CRUP (Conselho de Reitores das Universidades Portuguesas) (2003). *A Declaração de Bolonha e a formação inicial de professores nas Universidades Portuguesas*. Lisboa. (texto policopiado).
- DAY, Cristopher (2001). *Desenvolvimento profissional de Professores. Os desafios da aprendizagem permanente*, Coleção Currículo, Políticas e Práticas, nº 7. Porto: Porto Editora. (trad.).
- DIAS, José Ribeiro (1981). “Formação de professores nas Universidades Novas”. *Revista da Universidade de Aveiro. Série Ciências da Educação*, Ano 2, nºs 1 e 2, 119-146.
- DIAS, José Ribeiro (2002) “30 Anos de Formação de Professores em Portugal”. *Revista de Educação*, XI, nº1, 153-156.
- ESTRELA, Albano (1994). *Teoria e Prática de Observação de classes – Uma estratégia de Formação de Professores*. (4ª Ed.). Porto: Porto Editora.
- ESTRELA, Maria Teresa, ESTEVES, Manuela & RODRIGUES, Ângela (2002). “Síntese da investigação sobre a formação inicial de professores em Portugal”. *Cadernos da Formação de Professores*. Inafop. Porto: Porto Editora.
- FIGUEIREDO, Irene, LIMA, Maria de Jesus & GAMBÔA, Rosário (1999). “Development of Innovative Strategies of Cooperation between Teacher education Institutions, Schools and educational services: A base Study”. In: *TNTEE Journal*, Vol. 1, No.1, 81-89.
- FORMOSINHO, João (2001). “A formação prática dos professores: da prática docente na instituição de formação à prática pedagógica nas escolas”. [www.inafop.pt/revista/docs/texto\\_formosinho](http://www.inafop.pt/revista/docs/texto_formosinho) de 30.05.2002.
- FORTIN, Marie-Fabienne (2003). *O Processo de Investigação: da concepção à realização*. Lusociência – Edições Técnicas e Científicas. (3ª edição)
- GALVÃO, Cecília (1996). “Estágio Pedagógico – Cooperação na formação”. *Revista de Educação*, vol.VI, nº1, 71-87.
- GHIGLIONE, Rodolphe, MATALON, Benjamin (1992). *O inquérito. Teoria e Prática*. Oeiras: Celta Editora (trad.).
- GOMEZ, Angel, Pérez (1992). “O pensamento prático do professor como profissional reflexivo”. In Nóvoa, A. (org.) *Os professores e a sua formação*. Dom Quixote/Instituto da Inovação Educacional, 95-137.

- GOMEZ, Angel, Pérez (1999). “El prácticum de enseñanza y la socialización profesional de los futuros docentes”, 636-659. In: *Desarrollo profesional del docente: Política, investigación y práctica*. Madrid: Ediciones Akal.
- GRIMMETT, Peter (1993). “Democratisation of teacher Education: new forms of partnership for school based initial teacher education”. Oxforshire: *Journal of Education for Teaching*, 293-303.
- JACINTO, Manuela (2003). *Formação inicial de professores. Concepções e práticas de orientação*. Lisboa: ME, DEB.
- JACINTO, Manuela & SANCHES, M<sup>a</sup>. Fátima (2002). “Aprender a ensinar: Práticas de Supervisão no Estágio Pedagógico” *Revista de Educação*, vol. XI, nº1, 79-104.
- LESSARD-HEBERT, Michelle, GOYETTE, Gabriel & BOUTIN, Gérald (1990). *Investigação qualitativa. Fundamentos e práticas*. Coleção “Epistemologia e Sociedade”, nº 21. Lisboa: Instituto Piaget (trad.).
- LIMA, Jorge Ávila (2002). *As culturas colaborativas nas escolas. Estruturas, processos e conteúdos*. Coleção, Currículo, Políticas e Práticas, nº 15. Porto: Porto Editora.
- LIMA, Licínio C., CASTRO, Rui Vieira, MAGALHÃES, Justino & PACHECO, José. Augusto (1996). “O modelo integrado, 20 anos depois. Contributos para uma avaliação do projecto de Licenciaturas em Ensino na Universidade do Minho” *Revista de Educação*, 8 (2). I.E.P. – Universidade do Minho, 147-195.
- LOUREIRO, João Evangelista (1981). “Evolução das Políticas de Formação de professores do Ensino Secundário”. *Revista da Universidade de Aveiro*, Série Ciências da Educação, Ano 2, nºs 1 e 2, 15-46.
- LOUREIRO, João Evangelista (1990). “À procura de uma pedagogia humanista.” In: Nóvoa, António (org.) *Pedagogia 9*. Lisboa: Instituto Nacional de Investigação Científica. (1<sup>a</sup> Ed.).
- MARTELLA, Ronald, C., NELSON, Ronald, MARCHAND-MARTELLA & Nancy E (1999). “Qualitative research methods.”. In: *Research methods: learning to become a critical research consumer*. Chapters 8 and 9.
- McCULLOCH, Myra (1993). Re-visiting Collaboration. Oxforshire: *Journal of Education for Teaching*, 195-203.
- MOREIRA, Maria Alfredo (1996). *A investigação acção na formação do professor – estágioário de Inglês*. Dissertação de Mestrado para obtenção de grau de Mestre. Aveiro: Universidade de Aveiro.

- MOREIRA, Maria.Alfredo (1997) “Não olhar por olhar... para uma formação reflexiva do professor-estagiário pela investigação-acção”. In *Actas do I Congresso Nacional de supervisão. Supervisão na formação – contributos inovadores.*, Universidade de Aveiro.157-169.
- MOREIRA, Maria.Alfredo (2001). “A investigação acção na formação do professor-estagiário de Inglês”. In *Ciências da Educação*. Lisboa: IIE
- MOREIRA, Maria.Alfredo (2004). *A investigação-acção na formação em supervisão no ensino do inglês: Processos de (co-) construção de conhecimento profissional*. Braga: Universidade do Minho. Instituto de Educação e Psicologia. (Tese de Doutoramento).
- MOREIRA, Maria.Alfredo (2005). *A investigação-acção na formação em supervisão no ensino do inglês: processos de (co-) Construção de conhecimento profissional*. Braga: Centro de Investigação em Educação. Instituto de Educação e Psicologia. Universidade do Minho.
- NÓVOA, António (org.) (1995). *Profissão Professor*. Porto: Porto Editora, 2ª Edição.
- OLIVEIRA, Lúcia (1992). “O clima e o diálogo na formação de professores”. *Cadernos CIDInE* (5), 13-22.
- PACHECO, José Augusto (1993). *O pensamento e a acção do professor em formação*. Vol.1/1. Dissertação de Doutoramento. Braga: Instituto de Educação. Universidade do Minho.
- PACHECO, José Augusto (1995). *Formação de professores: teoria e praxis*. Braga: Instituto de Educação e Psicologia da Universidade do Minho.
- PACHECO, José Augusto.(1995). *O pensamento e a acção do professor*. Colecção escola e saberes 5. Porto: Porto Editora.
- PORTUGAL, Gabriela (1992). *Ecologia do Desenvolvimento Humano em Bronfenbrenner*, Aveiro, Colecção CIDInE.
- QUIVY, Raymond, CAMPENHOUDT, Luc Van. (1996). “A Observação”. In: *Manual de investigação em Ciências Sociais*. Lisboa: Gradiva, 155-208.
- QUIVY, Raymond, CAMPENHOUDT, Luc Van (2003). *Manual de investigação em Ciências Sociais*. 3ª Ed. Lisboa: Gradiva.
- RASCO, J. Félix Angulo (1999). “La supervision docente: dimensiones, tendencias y modelos”. In: *Desarrollo profesional del docente: Política, investigación y práctica*. Ediciones Akal, S.A., 553-598.



- ROLDÃO, Maria do Céu (2002). “Formar profissionais: A centralidade do saber e do agir profissionais versus a discussão sobre modelos”. *Revista de Educação*, vol. XI, nº1, 157-164.
- ROTH, R. (1990). Preparing the Reflective Practitioner: Transforming the Apprentice through the Dialectic”. *Journal of Teacher Education*, vol. 40, nº 2, 31-35.
- SÁ-CHAVES, Idália (1994). *A Construção do Conhecimento Pela Análise Reflexiva da Práxis*. T.F., Secção autónoma do D.T.E., Universidade de Aveiro, Dezembro. (Tese de doutoramento).
- SÁ-CHAVES, Idália (1997). *Percursos de Formação e Desenvolvimento Profissional*. Coleção CIDInE, Porto Editora, Porto.
- SÁ-CHAVES, Idália (2000b). “Formação, Conhecimento e Supervisão: Contributos nas áreas de formação de professores e de outros profissionais”. *Estudos temáticos 1*, Universidade de Aveiro.
- SÁ-CHAVES, Idália (2002). “Formação de Professores: Modelos de Referência na Universidade de Aveiro”. *Revista de Educação*, vol. XI, nº1, 150-153.
- SANCHES, Maria Fátima & PETRUCCI, Rui (2002). “Interacções organizacionais e institucionais no estágio pedagógico: um estudo empírico”. *Revista de Educação*, XI, nº1, 105-128.
- SANTOS, Manuel Pereira (2004). “Bolonha e a Globalização: uma Revolução na Educação”. Lourenço, Eduardo (Dir.) *Revista de Reflexão e Crítica: Educação: Que Perspectivas? Nº 49/50*. Finis terra, 99-107.
- SCHÖN, Donald (1983). *The Reflective Practitioner, How Professionals Think in Action*. New York: Basic Books.
- SHULMAN, Lee (1986). “Paradigms and research programs in the study of teaching – contemporary perspective”. In: Wittrock, M. (ED) (3ªed.). *Handbook of research on teaching*. New York. Macmillan.
- SIKE, Pat (2002). “Researching your professional practice. Doing interpretive research.” London: Radnor, Hilary A., 29-41.
- SIMÕES, C. (1996). *O Desenvolvimento do Professor e a construção do Conhecimento pedagógico*. Aveiro: Fundação João Jacinto de Magalhães.
- SIMÕES, Helena Ralha (1995). *Dimensões Pessoal e Profissional na Formação de Professores*, Aveiro, Coleção CIDInE.
- TAVARES, José (1992). *A aprendizagem como construção de conhecimento pela via da resolução de problemas e da reflexão*. Aveiro: CIDInE.

- TAVARES, José (1997). *A Formação como construção do Conhecimento Científico e Pedagógico*. Porto Editora, Coleção CIDInE, nº 3.
- VAZ, Aldina. (1986). *Licenciaturas do ramo de formação educacional e licenciaturas em ensino*. Um estudo de avaliação. Lisboa:GEP.
- VIEIRA, Flávia (1992). “A relação investigador-professor no contexto da investigação educacional”. In. Cadernos CIDInE (5), 23-30.
- VIEIRA, Flávia (1993a). *Supervisão – uma prática reflexiva de formação de professores*. Rio Tinto. Asa.
- VIEIRA, Flávia (1993b). “Observação e supervisão de professores”. In Sequeira, F. (org.). *Dimensões da Educação em Língua Estrangeira*. Braga: Instituto de Educação da Universidade do Minho.
- VIEIRA, Flávia (1994). “Alunos autónomos e professores reflexivos” In Tavares, J. (Ed.). *Para intervir em educação. Contributos dos Colóquios CIDInE*. Aveiro: CIDInE.
- VIEIRA, Flávia. (1995). “Autonomia na aprendizagem das línguas”. In Ciências da Educação: Investigação e acção. *Actas do II Congresso da Sociedade Portuguesa de Ciências da Educação* (I vol.). Porto: SPCE.
- VIEIRA, Flávia (1999a). “Pedagogia da dependência e pedagogia para a autonomia – introdução a dois modos distintos de ensinar e aprender (uma língua) em contexto escolar”. In *Cadernos 1. GT-PA*. Departamento de Metodologias da Educação. Instituto de Educação e Psicologia. Universidade do Minho, 1- 4.
- VIEIRA, Flávia (1999b).” Representações e práticas da aprendizagem – o que dizem alunos e professores? “ In *Cadernos 1. GT-PA*. Departamento de Metodologias da Educação. Instituto de Educação e Psicologia. Universidade do Minho.
- VIEIRA, Flávia (1999c)“Pedagogy for autonomy – teacher development and pedagogical experimentation – an in-service teacher training project”. In: *Cotterall, S. & Crabbe, D. (Eds.). Learner autonomy in language learning: defining the field and effecting change*. Sonderdruck. Peter Lang, 149-158.
- VIEIRA, Flávia (1999d) “Pedagogy and autonomy: can they meet?”. *Revista Canaria de Estudos Ingleses*, 38. Universidad de La Laguna, 13-35.
- VIEIRA, Flávia (2000). “Teacher development towards pedagogy for autonomy in the foreign language classroom” In: Ribé, R. (Ed.). *Developing learner autonomy in foreign language learning*. Barcelona. Universidad de Barcelona, 221-236.
- VIEIRA, Flávia (2001a). “Planificar e avaliar actividades centradas na competência de aprendizagem”. In *Cadernos 2. GT-PA*. Departamento de Metodologias da Educação. Instituto de Educação e Psicologia. Universidade do Minho, 97-101.

- VIEIRA, Flávia (2001b). “Para a formação de professores reflexivos – um instrumento de supervisão de práticas”. In *Cadernos 2. GT-PA*. Departamento de Metodologias da Educação. Instituto de Educação e Psicologia. Universidade do Minho, 102-108.
- VIEIRA, Flávia (2002). “Para uma cultura de Supervisão de orientação transformadora: o papel da formação especializada em supervisão pedagógica”. In ESTRELA, Albano. & FERREIRA, J.(org.) *Actas do XII Colóquio. A formação de professores à luz da Investigação*. Secção Portuguesa da AFIRSE/AIPELF. Lisboa: Universidade Nova.
- VIEIRA, Flávia (2004). Seminário: “Para transformar a Pedagogia na Universidade - Ensino e Aprendizagem, Formação, Investigação”. Universidade do Minho.
- WAITE, Duncan (1995). *Rethinking Instructional Supervision: Notes on its language and Culture*. The Falmer Press.
- WAITE, Duncan (1997). “Toward the democratization of Supervision”. In *Actas do I Congresso Nacional de supervisão. Supervisão na formação – contributos inovadores*, Universidade de Aveiro.
- WILKIN, Margaret, SANKEY, Derek (1994). *Collaboration and transition in initial Teacher Training*. Kogan Page. London.
- YIN, Robert. K. (1989). *Case study research: design and methods*. Newbury Park, California: Sage Publications.
- ZEICHNER, Kenneth (1993). *A formação reflexiva de professores – ideias e práticas*. Lisboa. Colecção Educa – Professores.

## 2. Legislação consultada

- Decreto-Lei nº 46/1986, de 14 de Outubro – Alterada pelo Decreto Lei nº 115/97, de 19 de Setembro – Lei de Bases do Sistema Educativo.
- Decreto-Lei nº 95/1997 de 23 de Abril de 1997 DR. I Série – Aprova o Regime Jurídico da Formação especializada de educadores de infância e de professores dos ensinos básico e secundário.
- Decreto-Lei nº 115-A/1998 de 4 de Maio, alterado pela Lei Nº 24/99 – Estabelece o Regime da autonomia da Administração e Gestão das Escolas.
- Deliberação nº 515/2002 de 03.04.02 DR. II Série – Recomendação sobre a prática profissional dos cursos de formação inicial de professores.
- Despacho reitoral de 6.8.1991, D.R. II Série nº 193, 23.8.91 – Regulamento Interno do Estágio Pedagógico do Ramo Educacional da Faculdade de Letras da Universidade do Porto, com alteração publicada no DR – II Série, nº 37, 13.2.97.

- Despacho 104/SERES/SEES/SEEBS/1993, de 5 de Junho – Define a responsabilidade dos encargos decorrentes das deslocações que os orientadores dos núcleos de estágio tenham que realizar.
- Despacho nº 4R/1995, de 12 de Janeiro – Define os procedimentos a adoptar pelos orientadores de estágio.
- Despacho n.º 5604/2003 (2.ª série) de 21 de Março – Regulamento Interno do estágio Pedagógico das Licenciaturas em Ensino da Universidade de Aveiro.
- Despacho Conjunto SEEI/SEAE nº 198/1999 de 15.02. DR. Nº 52 – II Série – Define os perfis de formação na formação especializada de professores.
- Portaria 431/1979, de 16 de Agosto – (já com as alterações introduzidas pelas Portarias Nº 494/84, de 23 de Julho, Decreto Regulamentar Nº 14/93, de 5 de Maio) Estabelece as condições a que deverão obedecer os estágios pedagógicos do ramo educacional das licenciaturas das Faculdades de Ciências e o estágio pedagógico integrado das licenciaturas em Ensino das Universidades de Aveiro, Évora e Açores.
- Portaria nº 850/1987, D.R. I série, nº 253, 3.11.87 – Aprova a reestruturação curricular dos cursos ministrados pela Faculdade de Letras da Universidade do Porto.
- Portaria nº 659/1988, D.R. I Série nº 226, 29.9.88 – Regulamento do estágio Pedagógico dos Ramos de Formação Educacional dos Cursos de Licenciatura das Faculdades de Letras das Universidades de Coimbra, de Lisboa e do Porto e da Faculdade de Ciências Sociais e Humanas da Universidade Nova de Lisboa e do curso e licenciatura em Ensino da Geografia da Faculdade de Letras das Universidade de Lisboa.

05 de Setembro de 2003

Cara colega:

Queríamos informá-la acerca de um estudo de investigação para uma tese de Mestrado em Supervisão da Universidade de Aveiro, centrado nas relações de colaboração entre supervisores no contexto do estágio integrado em formação inicial. O principal objectivo do estudo é compreender as relações de colaboração entre parceiros supervisivos (Universidade/Escola), uma problemática pouco estudada, através de um levantamento de opiniões que abrange os supervisores de Inglês das Universidade de Aveiro e da Faculdade de Letras da Universidade do Porto.

Vimos assim solicitar-lhe a sua colaboração como responsável pela coordenação do estágio pedagógico, pedindo-lhe que envie aos supervisores de Inglês dessa Instituição (da Universidade e da Escola) 1 exemplar dos questionários em anexo, juntamente com a convocatória para a 1ª reunião dos supervisores na Universidade.

Sugerimos que num dos parágrafos da convocatória lembrasse aos colegas a importância do seu preenchimento e da sua devolução no dia da reunião, à qual a investigadora responsável pelo estudo poderá comparecer para recolher os questionários e prestar eventuais esclarecimentos aos presentes.

Agradecemos, desde já, a sua especial colaboração.

Com os melhores cumprimentos,

A investigadora responsável:

---

Elisabete Guimarães (Faculdade de Letras da Universidade do Porto)

Os supervisores:

---

Profª Doutora Flávia Vieira (Universidade do Minho)

---

Prof. Doutor António Moreira (Universidade de Aveiro)

**Quadro 1a**  
**Caracterização profissional dos supervisores das Universidades A e B**

	Sujeito	Licenciatura	Ano	Tipo de estágio	Outras habilitações	Experiência anterior no cargo de supervisor(a)	Tipo de estágio que orientou	Formação especializada em Supervisão/ Formação de professores	Funções actuais de Supervisão	Experiência anterior de no cargo de supervisor(a) nesta Universidade	Outras funções exercidas na Universidade para além da supervisão do estágio
<b>Universidade A</b>	Sujeito A	Biologia	1971	—	Mestrado em Didáctica, Doutoramento Linguística	3 anos	P/I , I/A	Não	Universidade	3 anos	Professora, Coordenadora do Mestrado, Erasmus, investigação
	Sujeito B	Estudos Hispânicos	1974	—	Mestrado em do Didáctica Inglês, Doutoramento Cultura Inglesa	10 anos	Estágio Integrado	Não	Universidade	10 anos	Professora, Coordenadora da Prática Pedagógica, Coordenadora da Área de Estudos Ingleses, Directora de Curso (Port./Ingl.), Vice-Presidente do Conselho Pedagógico
	Sujeito C	Biologia Humana	1991	Curso pós-graduação em Educação	RSA Certificate & Diploma em Inglês	1 ano	Integrado	RSA Diploma	Universidade	1 ano	Serviço docente
	Sujeito D	Português-Inglês (ensino de )	1991	Integrado	Mestrado em estudos Anglo Americanos	4 anos	Integrado	Não	Universidade	4 anos	Serviço docente
	Sujeito E	Inglês	1977	Não	Mestrado e Doutoramento	19 anos	aulas de língua Inglesa	Não	Universidade	15 anos	serviço docente, Administração, Investigação
<b>Universidade B</b>	Sujeito J	Linguas e Literaturas Modernas (Português/Inglês)	1992	Ramo Formação Educacional	Mestrado	4 anos	Ramo Formação Educacional	Não	Universidade	4 anos	docência
	Sujeito K	Linguas e Literaturas Modernas Português/Inglês	1993	Ramo Formação Educacional	Mestrado	7 anos	Integrado	Não	Universidade	7 anos	docência

**Quadro 1b**  
**Caracterização profissional dos supervisores das Escolas A e B**

	Sujeito	Licenciatura	Ano	Tipo de estágio	Outras habilitações	Experiência anterior no cargo de supervisor(a)	Tipo de estágio que orientou	Formação especializada em Supervisão/ Formação de professores	Funções actuais de Supervisão	Experiência anterior no cargo de supervisor(a) nesta Universidade	Outras funções exercidas na Universidade para além da supervisão do estágio
<b>Escola A</b>	Sujeito F	Línguas e Literaturas Modernas	1980	Profissionalização em Serviço	Mestrado em Didáctica de Línguas	13 anos	Formação em serviço, Integrado	Não	Escola	11 anos	—
	Sujeito G	Línguas e Literaturas Modernas (Inglês/Alemão)	1979	Profissionalização em Serviço	—	10 anos	Integrado, Formação Educacional	Não	Escola	9 anos	—
	Sujeito H	Línguas e Literaturas Modernas (Inglês/Alemão)	1990	integrado	Mestrado em Língua e Literatura Inglesa	12 anos	Integrado	Não	Escola	12 anos	—
	Sujeito I	Ensino de Inglês/Português	1985	Integrado	—	1 ano	Integrado	Não	Escola	1 ano	—
<b>Escola B</b>	Sujeito L	Línguas e Literaturas Modernas (Inglês/Alemão)	1999	Integrado	Pós-graduação em Didáctica do Inglês	1 ano	Integrado	Sim - DELTA - Diploma in English Language Teaching to Adults (Univ. Cambridge)	Escola	1 ano	—
	Sujeito M	Línguas e Literaturas Modernas Inglês/Alemão	1982	Curso Qualificação em Ciencias da Educação - Univ. Aberta	Diploma Superior de Estudos Franceses - Univ. Toulouse	2 anos	Integrado	Não	Escola	2 anos	—
	Sujeito N	Línguas e Literaturas Modernas - Inglês/Alemão	1989	Integrado - Regime Transitório	1º ano curricular Mestrado	6 anos	Integrado (I/A)	Sim - 1º ano Mestrado em Supervisão Pedagógica em Ensino do Inglês-UM.	Escola	5 anos	—
	Sujeito O	Línguas e Literaturas Modernas	1990	Integrado	—	3 anos	Integrado	Não	Escola	3 anos	—
	Sujeito P	Licenciatura em Ensino de Inglês/Alemão	1993	Integrado	—	4 anos	Integrado	Não (algumas Acções de Formação, mas não se traduzem em formação)	Escola	3 anos	—
	Sujeito Q	Licenciatura em Ensino de Português/Inglês	1992	Integrado	—	1 ano	Integrado	—	Escola	—	—
	Sujeito R	Línguas e Literaturas Modernas Português/Inglês	1990	Ramo Formação Educacional - Regime Transitório	CESE - Currículo e Supervisão	8 anos	Integrado	Sim - Curso especialização em Currículo e Supervisão UM.	Escola	4 anos	—
	Sujeito S	Licenciatura em Ensino de Inglês/Alemão	1998	Integrado	—	1 ano	—	Não	Escola	—	—
	Sujeito T	Licenciatura em Ensino de Inglês/Alemão	1986	Profissionalização em Serviço	—	4 anos	Integrado	Não (uma Acção de Formação na FLUP, mas não se traduz em formação)	Escola	4 anos	—

**Quadro 2a**  
**Princípios de acção pedagógica das Universidades A e B**

	Sujeito	1-Princípios de Acção pedagógica
<b>Universidade A</b>	Sujeito A	1. Motivar os alunos para a aprendizagem
		2. Criar ambiente de cooperação, colaboração na sala de aula
		3. Preparar com assiduidade as aulas
		4. Utilizar uma gama de ferramentas no ensino
		5. Avaliar apropriadamente
	Sujeito B	1. Que as aulas tenham objectivos claros em reflexão às competências a desenvolver
		2. Que as aulas façam parte de um projecto pedagógico consistente
		3. Que as aulas sejam activamente participada pelos alunos
		4. Que sejam orientadas para as necessidades dos alunos
	Sujeito C	1. Conhecimento da língua
		2. Conhecimento da matéria cultural
		3. Gosto por aquilo que faz
		4. Dar aulas de forma criativa
		5. Saber explicar a matéria de uma forma que os alunos entendam
	Sujeito D	1. Conhecimento da língua
		2. Conhecimentos pedagógico-didáticos
		3. Vocação para o ensino
		4. Equilíbrio emocional
		5. Predisposição para a integração na vida da escola e para uma formação contínua
	Sujeito E	1. Competência
		2. Rigor gramatical
		3. Fluência
<b>Univ. B</b>	Sujeito J	1. Motivação dos Alunos
		2. Controlo disciplinar da Turma
	Sujeito K	1. Motivação dos Alunos
		2. Controlo disciplinar da Turma



**Quadro 2b**  
**Princípios de acção pedagógica das Escolas A e B**

Escola A		Sujeito	1-Princípios de Acção pedagógica
Escola A	Sujeito F		1. Desenvolvimento das competências sócio-cultural, sociolinguísticas
			2. Pragmática, linguística e de aprendizagem do aluno
			3. Ensino orientado por tarefas
			4. Autonomia do aluno
			5. Trabalho colaborativo
	Sujeito G		1. Investigação
			2. Planificação
			3. Execução
			4. Reflexão sobre a sua prática pedagógica
			5. Autonomia
	Sujeito H		-- Não respondeu --
	Sujeito I		1. Investigação
			2. Planificação
			3. Execução
			4. Reflexão sobre a sua prática pedagógica
			5. Autonomia
Escola B	Sujeito L		1. Personalização(uso líng para exprimir experiências pessoais)
			2. Aprendizagem autónoma
			3. Aprendizagem baseada em tarefas ligadas à vida real
			4. Desenvolvimento de estratégias de ensino diferenciado
			5. Articulação com outras áreas curriculares
	Sujeito M		1. Língua como meio e comunicação
			2. Ensino centrado no aluno
			3. Adopção de estratégias muito diversificadas
			4. Utilização de materiais actuais e motivantes (motivadores)
			5. Preocupação adequada ao nível de ensino, com a correcção formal na utilização da língua
	Sujeito N		1. O percurso pedagógico deve caminhar para a autonomia do aluno
			2. Os alunos devem beneficiar de aprendizagens significativas
			3. O contexto linguístico é fundamental
			4. Aprender uma língua deve ser divertido e servir objectivos reais
	Sujeito O		1. Necessidade de motivar os alunos para a aprendizagem da língua
			2. Abordar a componente cultural sempre que possível
			3. Necessidade de contextualizar qualquer estrutura leccionada
			4. Apresentação e prática da língua em contexto real
	Sujeito P		5. Produção de matérias motivadoras e de qualidade
			1. Formação reflexiva
			2. Trabalho colaborativo
	Sujeito Q		3. Negociação
			1. Ensinar e formar cidadão activo e participativo
			2. Preparar as aulas com interesse para o discente
	Sujeito R		
			1. Estimulação da criatividade e da vontade de aprender
			2. Incentivo de uma atitude crítica face à língua e à aprendizagem
			3. Realização duma gestão eficaz do trabalho da turma atendendo a diferentes ritmos e estratégias de aprendizagem
	Sujeito S		4. Estimulação da aprendizagem de processos metacognitivos
			1. Tornar o processo de ensino/aprendizagem de uma língua estrangeira mais eficaz
			2. Proporcionar uma diversificação de estratégias/actividades/métodos de modo a cativar a atenção do aprendente
			3. Fazer das aulas espaços menos artificiais e mais próximos do quotidiano dos diferentes intervenientes
			4. Proporcionar uma aprendizagem devidamente contextualizada
	Sujeito T		5. Tornar os aprendentes comunicativamente competentes e reconhecedor do carácter de utilidade da aprendizagem de uma língua estrangeira
			1. Competência científica/linguística
			2. Metodologia activa e diversificada
			3. Capacidade de planificação
			4. Capacidade de relacionamento com os alunos
			5. Capacidade de resposta/flexibilidade

**Quadro 3a**  
**Princípios de acção supervisiva das Universidades A e B**

	Sujeito	2-Princípios de Acção Supervisiva
<b>Universidade A</b>	Sujeito A	1. Criar um ambiente de entreajuda, orientador+estagiários
		2. Apoiar a orientadora da escola e os estagiários
		3. Avaliar os estagiários e discutir a avaliação para melhorar o trabalho realizad
		4. Avaliação sumativa
	Sujeito B	1. Que os estagiários participem na reflexão sobre as aulas dadas
		2. Que os estagiários ajam de acordo com as reflexões feitas
		3. Que os estagiários procurem formação/conhecimentos que lhes falta
		4. Que eu, como supervisora, participe activamente na formação dos estagiário
	Sujeito C	1. Contacto regular com os estagiários
		2. "Feedback"- pouco tempo das aulas observadas
		3. Ser construtivo nos comentários feitos
		4. Ser realista nos comentários
		5. Dar ajuda/recomendações na planificação de aulas
	Sujeito D	1. Supervisão como formação
		2. Supervisão como colaboração escola/universidade
	Sujeito E	1. Frequência de visitas
		2. Delicadeza na correcção de erros
		3. Boa gestão na sala de aulas
<b>Univ. B</b>	Sujeito J	1. Colaboração
		2. Orientação
	Sujeito K	1. Colaboração
		2. Orientação

**Quadro 3b**  
**Princípios de acção supervisa das Escolas A e B**

	Sujeito	2-Princípios de Acção Supervisiva
Escola A	Sujeito F	1. Fomentar reflexão sobre a acção
		2. Construção de conhecimento prático fundamentado
		3. Desenvolvimento de competências de pesquisa
		4. Trabalho de investigação-acção
		5. Reflexão sobre o papel do professor na comunidade(escolar, educativa e mais alargada)
	Sujeito G	1. Observação
		2. Partilha de experiências
		3. Promoção da autonomia
		4. Avaliação criteriosa
	Sujeito H	-- Não respondeu --
	Sujeito I	1. Observação
		2. Partilha de experiências
		3. Promoção da autonomia
		4. Avaliação criteriosa
Escola B	Sujeito L	1. Reflexão sobre a importância das várias componentes da planificação
		2. Observação cruzada(Formadores e Formandos)
		3. Classroom action research-reflexão sobre as práticas
		4. Proximidade(nível humano)
		5. Honestidade
	Sujeito M	1. O Supervisor é um apoio constante ao estagiário
		2. ...deve procurar ser um modelo profissional e ético
		3. ...deve avaliar com justiça e o mais objectivamente possível
		4. ...deve contribuir para a harmonia no núcleo
		5. ...deve fomentar o trabalho reflexivo
	Sujeito N	1. Ser supervisor é ajudar os outros professores a crescer
		2. A reflexão sobre e nas práticas é essencial
		3. A autonomia dos alunos só pode ser desenvolvida por profissionais autónomos
	Sujeito O	1. Reconhecer que o estágio é uma fase de formação e aprendizagem
		2. Ser um reforço positivo para a progressão
		3. Fornecer bibliografia adequada sempre que necessário
		4. Sugerir alternativas para as críticas efectuadas
		5. Mostrar compreensão para as dificuldades detectadas
	Sujeito P	1. Enfoque no sujeito
		2. Enfoque nos princípios de formação
		3. Integração teórico-prática
	Sujeito Q	1. Imparcialidade
		2. Honestidade
		3. Compreensão
	Sujeito R	1. O Supervisor deve estar sempre disponível para ajudar o professor
		2. ...deve questionar as concepções e práticas do professor
		3. ...deve promover a reflexão sobre o processo de ensino aprendizagem
		4. ...deve encorajar o professor
	Sujeito S	1. Orientação e formação dos estagiários
		2. Discussão e partilha de conhecimentos/experiências/informação
		3. Aconselhamento
		4. Actualização constante dos conteúdos, pedagogias e metodologias
		5. Estabelecimento de uma ponte entre a teoria e a prática lectiva
	Sujeito T	1. Capacidade de observar e avaliar competências
		2. Capacidade em se relacionar
		3. Sensibilidade para com as dificuldades do estagiário
		4. Capacidade de transmitir experiência e orientar o trabalho
		5. Capacidade de crítica

**Quadro 4a**  
**Funções do supervisor das Universidades A e B**

	Sujeito	1. Funções principais enquanto Supervisor
<b>Universidade A</b>	Sujeito A	1. Encontrar-se com as estagiárias e a orientadora da escola
		2. Visitar a escola e observar aulas (assistências e regências)
		3. Discutir as aulas com a orientadora da escola e estagiários
		4. Tratar de eventuais problemas que surgirem ao longo do ano
		5. Avaliar os estagiários
	Sujeito B	1. Ajudar/participar na preparação da acção pedagógica
		2. Observar aulas/outras actividades
		3. Reflectir sobre a acção/acções desenvolvidas
		4. Orientar no sentido de melhorar a acção pedagógica
	Sujeito C	1. Observar aulas
		2. Comentários sobre aulas observadas
		3. Acompanhamento regular do desenvolvimento dos estagiários
		4. Dar conselhos para melhorar os conhecimentos gerais
		5. Ajudar na ligação entre a Universidade e a Escola
	Sujeito D	1. Observar aulas
		2. Comentar aulas
		3. Acompanhar regularmente os estagiários
		4. Participar na sua formação
		5. Servir de elemento de ligação entre universidade e a escola
	Sujeito E	1. Reflexão conjunta sobre as práticas (minhas e das profs. Estagiárias)
		2. Dinamização/participação em seminários sobre temáticas relevantes
		3. Planificação conjunta da prática lectiva e não lectiva (numa fase inicial)
		4. Participação nos projectos de investigação-acção
		5. Reflectir conjuntamente sobre os diários de aprendizagem/bordo (Portfólio do Professor)
<b>Universidade B</b>	Sujeito J	1. Observador
		2. Facilitador
		3. Impulsionador
		4. Avaliar
	Sujeito K	1. Observador
		2. Orientador
		3. Avaliador

**Quadro 4b**  
**Funções do supervisor das Escolas A e B**

	Sujeito	1. Funções principais enquanto Supervisor
<b>Escola A</b>	Sujeito F	1. Formador que partilha experiências
		2. Dinamizador de sessões de trabalho
		3. Observador crítico
		4. Promotor da integração dos prof. Estag. na escola
		5. Avaliador
	Sujeito G	1. Acompanhar a planificação das aulas
		2. Supervisionar em número suficiente as aulas do núcleo
		3. Partilhar saberes e experiências
		4. Ser modelo de boas práticas pedagógicas
		5. Ser colega
	Sujeito H	1. Não respondeu
	Sujeito I	1. Não respondeu
		2. Não respondeu
		3. Não respondeu
		4. Não respondeu
		5. Não respondeu
<b>Escola B</b>	Sujeito L	1. Acompanhamento/Orientação para a reflexão sobre as práticas
		2. Acompanhamento na pesquisa de materiais didáticos
		3. Auxílio na construção de materiais didáticos
		4. Auxílio no trabalho de seminário
		5. Avaliação do trabalho realizado
	Sujeito M	1. Apoio aos estagiários na vertente científica/pedagógica
		2. Apoio...na vertente humana/emocional
		3. Investigação nas C's da especialidade
		4. Avaliação dos estagiários
		5. Disponibilização de materiais e técnicas dos outros professores da escola
	Sujeito N	1. Consciencializar os estagiários das suas teorias práticas
		2. Imprimir um carácter reflexivo às nossas sessões
		3. Ajudar a formar profissionais críticos
		4. Gerir momentos de crise
		5. Pesquisar suportes teóricos que ajudem à reflexão
	Sujeito O	1. Apoiar e ajudar na progressão como professor e educador
		2. Ajudar a criar hábitos de reflexão sobre a aprendizagem da "língua"
		3. Passar a minha experiência enquanto professora na resolução de problemas
		4. Ajudar a conciliar e reflectir sobre as suas opções e propostas educativas
		5. Não respondeu
	Sujeito P	1. Informar
		2. Questionar
		3. Sugerir
		4. Encorajar
		5. Avaliar
	Sujeito Q	1. Apoiar e orientar os estagiários em todo trabalho/actividade educativa
		2. Elaborar um plano de actividades para o núcleo
		3. Verificar e reformular as actividades elaboradas e avaliar o desempenho
		4. Observar o desempenho das actividades de forma formativa e contínua
		5. Promover um bom ambiente de trabalho
	Sujeito R	1. Informar
		2. Questionar
		3. Sugerir
		4. Encorajar
		5. Avaliar
	Sujeito S	1. Complemento na formação do estagiário
		2. Fonte de experiência e conhecimento
		3. Ponto de referência no âmbito lectivo
		4. Não respondeu
		5. Não respondeu
	Sujeito T	1. Orientar com competência o trabalho/postura do estagiário
		2. Ajudar na sua integração na comunidade escolar
		3. Orientar na planificação com vista à autonomia do estagiário
		4. Motivar para a reflexão
		5. Encorajar/promover um trabalho sistemático

**Quadro 4c**  
**Funções do supervisor nas Universidades A e B**

	Sujeito	2. Funções principais com quem irá trabalhar
<b>Universidade A</b>	Sujeito A	1. Ajudar os estagiários a lidar com a escola e respectivo programa
		2. Visitar as aulas dadas e ajudar o planeamento das mesmas
		3. Ajudar a resolver problemas e discutir estes com a supervisora
		4. Avaliar os estagiários
		5. Não respondeu
	Sujeito B	1. É a mesma coisa com outra intensidade
		2. Integrar os estagiários na escola/comunidade
		3. Não respondeu
		4. Não respondeu
	Sujeito C	1. Acompanhamento do desenvolvimento dos estagiários
		2. Observar aulas
		3. Desenvolvimento da participação na vida da escola
		4. Dar conselhos de acção no papel de professor
		5. Ajudar a organizar acções de formação
	Sujeito D	1. Observar aulas
		2. Comentar aulas
		3. Integrar estagiários na escola
		4. Não respondeu
		5. Não respondeu
	Sujeito E	1. Reflexão conjunta sobre as práticas
		2. Dinamização/participação em seminários sobre temáticas relevantes
		3. Sugestões de bibliografia de apoio e investigação
		4. Não respondeu
		5. Não respondeu
<b>Universidade B</b>	Sujeito J	1. Orientador
		2. Organizador
		3. Avaliador
	Sujeito K	1. Orientador
		2. Organizador (perspectiva: ajuda a organizar...)
		3. Observador

**Quadro 4d**  
**Funções do supervisor nas Escolas A e B**

	Sujeito	2. Funções principais com quem irá trabalhar
<b>Escola A</b>	Sujeito F	1. Coordenador do processo de formação
		2. Colaborador na resolução de situações educacionais
		3. Observador crítico
		4. Promotor de reflexões partilhadas
		5. Avaliador
	Sujeito G	1. Visionamento de um número razoável de aulas
		2. Alguns encontros com o supervisor da escola
		3. Apresentação ao núcleo das principais dificuldades
		4. Discussão e remediação das mesmas
		5. Avaliação partilhada e aferida
	Sujeito H	1. Não respondeu
	Sujeito I	1. Não respondeu
		2. Não respondeu
		3. Não respondeu
		4. Não respondeu
		5. Não respondeu
<b>Escola B</b>	Sujeito L	1. Acompanhamento/Orientação para a reflexão sobre as práticas
		2. Indicação de bibliografia útil
		3. Auxílio na resolução de situações de conflito- moderador
		4. Avaliação do trabalho realizado
		5. Não respondeu
	Sujeito M	1. Apoio ao supervisor da escola
		2. Colaboração na formação científica dos estagiários
		3. Avaliação dos estagiários comparando com outros núcleos
		4. Disponibilidade para alguma formação na escola
		5. Não respondeu
	Sujeito N	1. Ajudar no que diz respeito a bibliografia - suporte teórico
		2. Dinamizar seminários na universidade
		3. Avaliar aulas observadas
		4. Delinear, conjuntamente, o perfil de cada estagiário
		5. Não respondeu
	Sujeito O	1. Aferir critérios de avaliação
		2. Avaliar o trabalho desenvolvido enquanto processo
		3. Apresentar sugestões para solucionar problemas detectados
		4. Diagnosticar problemas que a FLUP possa antecipar e resolver
		5. Não respondeu
	Sujeito P	1. Informar
		2. Questionar
		3. Sugerir
		4. Encorajar
		5. Avaliar
	Sujeito Q	1. Apoiar o trabalho a efectuar
		2. Observar o desempenho das actividades realizadas pelos estagiários
		3. Definir e reflectir sobre a avaliação do estagiário
		4. Não respondeu
		5. Não respondeu
	Sujeito R	1. Informar
		2. Questionar
		3. Sugerir
		4. Encorajar
		5. Avaliar
	Sujeito S	1. Colaboração na observação/avaliação dos estagiários
		2. Fonte de conhecimento
		3. Partilha de experiência
		4. Orientação e aconselhamento
		5. Não respondeu
	Sujeito T	1. Competência científica
		2. Capacidade crítica
		3. Sensibilidade para com as dificuldades
		4. Abertura e bom relacionamento com a supervisora da escola
		5. Capacidade em orientar/auxiliar o supervisor da escola (colaboração na formação)

**Quadro 4e**  
**Funções do supervisor nas Universidades A e B**

	Sujeito	3. Funções principais dos Estagiários
<b>Universidade A</b>	Sujeito A	1. Empenhar-se no trabalho dado com entusiasmo e celeridade
		2. Preparar as aulas de modo a ser interessante para os alunos
		3. Utilizar várias ferramentas nas aulas
		4. Discutir as aulas com as orientadoras e outros estagiários
	Sujeito B	1. Preparar, executar e reflectir
		2. Procurar melhorar
		3. Desenvolver-se como profissionais
		4. Ouvir, ser ouvido
	Sujeito C	1. Dar aulas na língua inglesa de forma correcta
		2. Desenvolver aulas interessantes e criativas
		3. Ter conhecimento da matéria dada
		4. Participar activamente na vida da escola
		5. Desenvolver as suas capacidades tendo em conta todos os aspectos da vida profissional como professor
	Sujeito D	1. Ensinar
		2. Integrarem-se na escola
		3. Empenham-se na sua formação
	Sujeito E	1. Refletir conjuntamente sobre as práticas (auto-hetero)
		2. Desenvolvimento de um projecto de investigação-acção sobre problemas detectados nas turmas
		3. Envolvimento na comunidade escolar
		4. Trabalho colaborativo
<b>Universidade B</b>	Sujeito J	1. Investigador
		2. Reflexivo
		3. Colaborador
		4. Inovadores
	Sujeito K	1. Investigadores
		2. Reflexivos
		3. Colaboradores



**Quadro 4f**  
**Funções do supervisor nas Escolas A e B**

		Sujeito	3. Funções principais dos Estagiários
Escola A	Sujeito F		1. Promotor de atitudes e valores
			2. Cumpridor das tarefas docentes
			3. Motivador das aprendizagens da língua
			4. Dinamizador de actividades
			5. Auto e hetero crítico
	Sujeito G		1. Planificação atempada e correcta
			2. Consecução dos planos de forma motivadora
			3. Construção de uma relação saudável com os alunos
			4. Disponibilidade e espírito de sacrifício
			5. Abertura à comunidade educativa
	Sujeito H		1. Não respondeu
	Sujeito I		1. Não respondeu
			2. Não respondeu
			3. Não respondeu
			4. Não respondeu
			5. Não respondeu
Escola B	Sujeito L		1. Reflexão
			2. Pesquisa
			3. Construção de materiais didácticos
			4. Auxílio nas tarefas de direcção de turma
			5. Avaliação do trabalho realizado
	Sujeito M		1. Preparação cuidadosa e atempada de aulas
			2. Elaboração de planos formais de aulas/unidades
			3. Investigação nas C's da especialidade
			4. Procura e elaboração de materiais para as aulas
			5. Avaliação dos alunos (diag., form. e sumativa)
	Sujeito N		1. Reflectir sobre e debater as suas práticas e as dos outros
			2. Desenvolver práticas inovadoras, centradas nos alunos
			3. Ter um papel dinamizador na escola
			4. Gerir conflitos com os alunos, de uma forma sensata
	Sujeito O		1. Ser um professor motivado
			2. ...organizado
			3. ...dinamizador
			4. Ter espírito de trabalho de grupo
			5. Ter espírito de iniciativa e inovação das práticas lectivas
	Sujeito P		1. Experimentar práticas
			2. Consciencializar teorias acerca da supervisão
			3. Adquirir informação
			4. Analisar, confrontar e questionar teorias e condutas
Sujeito Q		1. Preparar e planificar as aulas da melhor forma	
		2. Participar em todas as actividades planificadas	
		3. Ser assídua e pontual	
		4. Cumprir as obrigações indicadas pela faculdade	
Sujeito R		1. Planificar, integrando as diferentes vertentes da aprendizagem da língua estrangeira	
		2. Promover o desenvolvimento equilibrado das capacidades linguísticas dos alunos	
		3. Promover nos alunos a reflexão sobre o saber e sobre o processo de aprendizagem	
		4. Reflectir criticamente sobre o trabalho efectuado, reconstruindo a sua prática	
		5. Demonstrar atitudes de abertura, disponibilidade e flexibilidade	
Sujeito S		1. Vontade em aprender	
		2. Responsabilidade	
		3. Empenho	
		4. Criatividade	
		5. Dinamismo	
Sujeito T		1. Competência linguística	
		2. Conhecimentos de metodologia	
		3. Criatividade na planificação	
		4. Promoção da aprendizagem	
		5. Presença positiva na sala de aula e no núcleo	

**Quadro 5a**  
**Colaboração entre supervisores das Universidades A e B**

Tarefas de Formação	Univ. A										Univ. B			
	Sujeito A		Sujeito B		Sujeito C		Sujeito D		Sujeito E		Sujeito J		Sujeito K	
	Ideal	Previsto	Ideal	Previsto	Ideal	Previsto	Ideal	Previsto	Ideal	Previsto	Ideal	Previsto	Ideal	Previsto
a. Reflexão sobre finalidades e natureza do Estágio	2	2	2	1	2	1	2	2	2	1	2	2	2	1
b. Reflexão sobre pressupostos e princípios do ensino/aprendizagem da língua	2	2	2	1	2	1	2	1	2	2	2	1	2	1
c. Definição de estratégias de integração dos estagiários nas escolas	2	2	1	●	1	1	1	1	1	2	2	1	1	1
d. Discussão da planificação de aulas	1	1	1	1	2	2	1	1	2	2	2	2	2	2
e. Construção de materiais de ensino/aprendizagem	1	1	1	●	2	1	2	1	2	2	2	2	2	1
f. Definição de estratégias/instrumentos de observação de aulas	2	2	2	1	1	1	2	1	1	2	2	1	2	1
g. Definição de estratégias de reflexão sobre a prática pedagógica	2	2	2	●	2	1	2	1	2	1	2	1	2	1
h. Definição de estratégias de intervenção dos estagiários na comunidade escolar	1	1	2	1	2	2	1	1	2	2	2	1	1	1
i. Gestão de problemas pedagógicos	1	1	1	1	2	2	2	1	2	2	2	1	1	1
j. Gestão de problemas de relacionamento interpessoal no seio do núcleo	2	2	2	1	2	1	2	2	2	1	2	1	2	1
k. Gestão de problema de integração dos estagiários nas escolas	1	1	1	●	2	2	2	1	2	2	2	1	2	1
l. Organização de seminários para os estagiários	1	1	2	1	2	1	2	1	1	1	2	2	2	●
m. Organização de seminários abertos ao corpo docente da escola	1	1	1	●	2	1	2	1	1	1	2	1	1	1
n. Definição de critérios de avaliação das competências dos estagiários	2	2	2	2	2	2	2	2	2	2	2	2	1	●
o. Avaliação formativa dos estagiários	2	2	2	1	2	2	2	2	1	1	2	1	2	2
p. Avaliação sumativa/classificação dos estagiários	2	2	2	2	2	2	2	2	1	1	2	2	2	2
q. Reflexão sobre/avaliação das estratégias de supervisão adoptadas	2	2	2	1	1	1	2	1	2	2	2	1	●	●

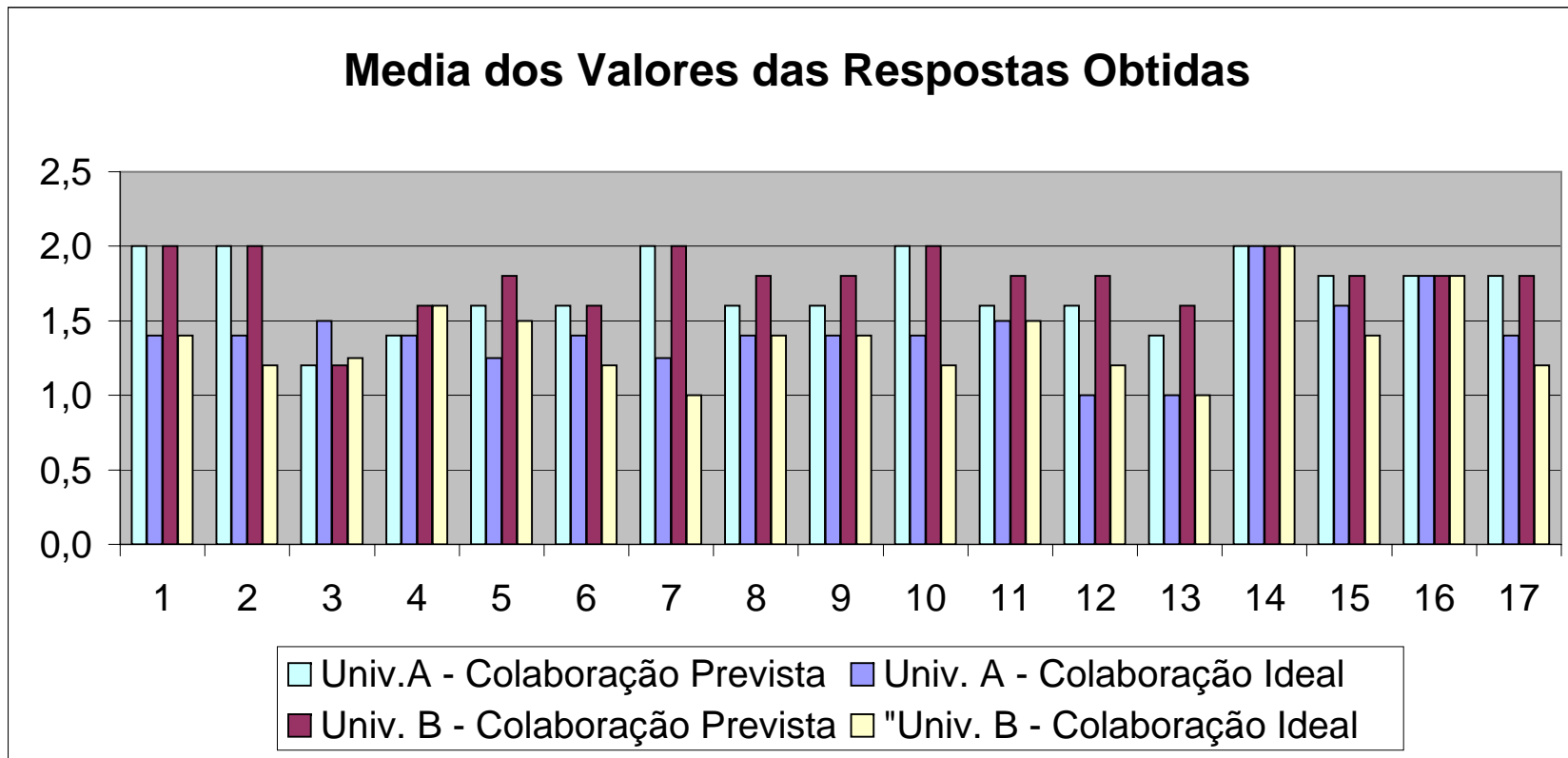
**Legenda**

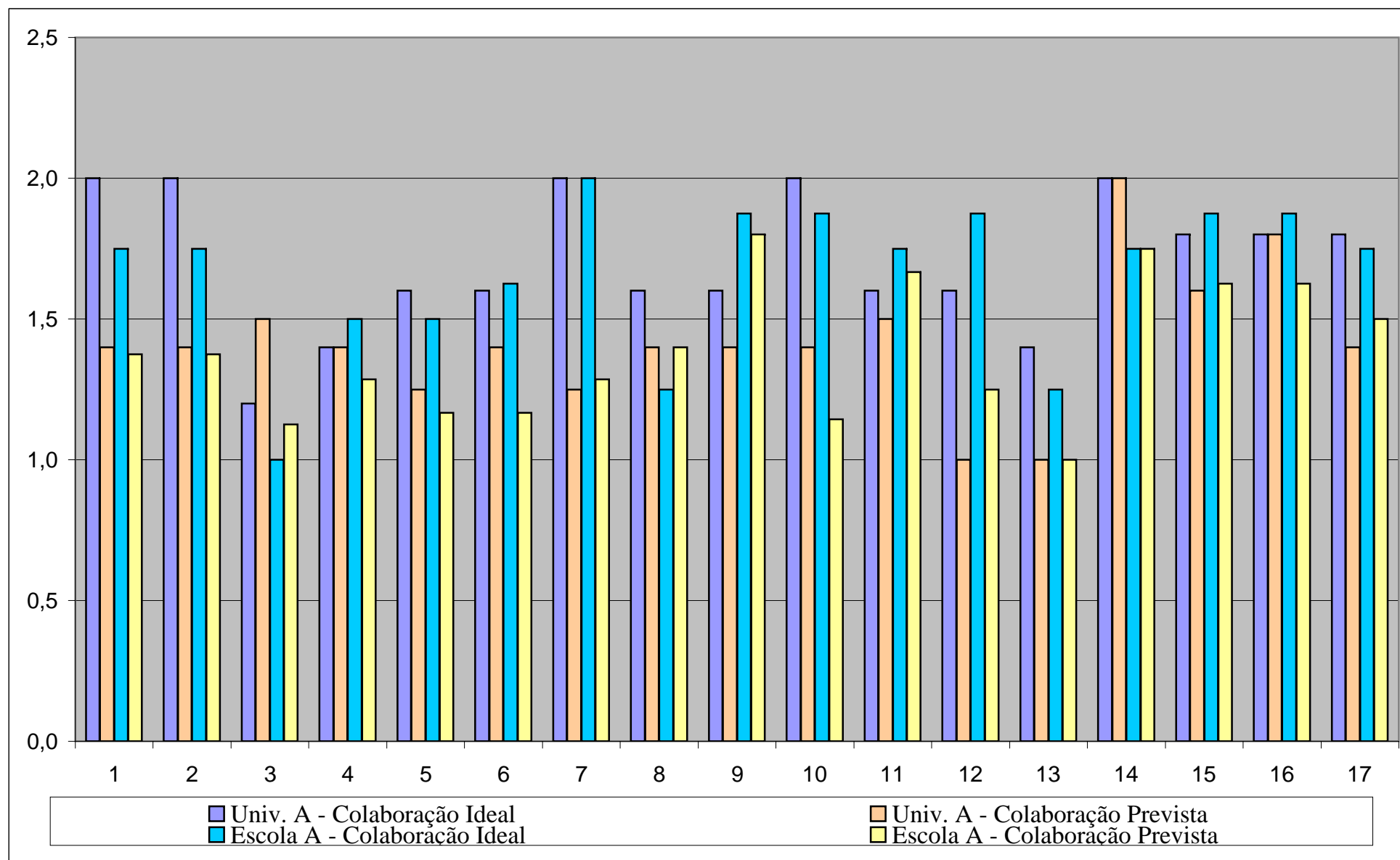
- - nenhuma
- 1 - alguma
- 2 - muita

**Quadro 5a**  
**Colaboração entre supervisores das Universidades A e B**

**Legenda**

- - nenhuma
- 1 - alguma
- 2 - muita





**Quadro 5aa**  
**Colaboração entre supervisores da Universidade e Escola A**

Tarefas de Formação	Univ. A										Escola A								Média			
	Sujeito A		Sujeito B		Sujeito C		Sujeito D		Sujeito E		Sujeito F		Sujeito G		Sujeito H		Sujeito I		Univ A		Escola A	
	Ideal	Previsto	Ideal	Previsto	Ideal	Previsto	Ideal	Previsto	Ideal	Previsto	Ideal	Previsto	Ideal	Previsto	Ideal	Previsto	Ideal	Previsto	Ideal	Previsto	Ideal	Previsto
a. Reflexão sobre finalidades e natureza do Estágio	2	2	2	1	2	1	2	2	2	1	2	2	1	1	2	1	1	1	2,0	1,4	1,8	1,4
b. Reflexão sobre pressupostos e princípios do ensino/aprendizagem da língua	2	2	2	1	2	1	2	1	2	2	2	2	2	1	1	1	1	1	2,0	1,4	1,8	1,4
c. Definição de estratégias de integração dos estagiários nas escolas	2	2	1	●	1	1	1	1	1	2	1	1	1	1	1	1	1	1	1,2	1,5	1,0	1,1
d. Discussão da planificação de aulas	1	1	1	1	2	2	1	1	2	2	1	1	1	●	2	1	2	1	1,4	1,4	1,5	1,3
e. Construção de materiais de ensino/aprendizagem	1	1	1	●	2	1	2	1	2	2	1	1	1	●	1	●	2	1	1,6	1,3	1,5	1,2
f. Definição de estratégias/instrumentos de observação de aulas	2	2	2	1	1	1	2	1	1	2	2	1	1	●	2	●	2	1	1,6	1,4	1,6	1,2
g. Definição de estratégias de reflexão sobre a prática pedagógica	2	2	2	●	2	1	2	1	2	1	2	2	2	1	2	1	2	●	2,0	1,3	2,0	1,3
h. Definição de estratégias de intervenção dos estagiários na comunidade escolar	1	1	2	1	2	2	1	1	2	2	1	1	1	●	1	●	1	●	1,6	1,4	1,3	1,4
i. Gestão de problemas pedagógicos	1	1	1	1	2	2	2	1	2	2	2	2	2	●	1	●	2	●	1,6	1,4	1,9	1,8
j. Gestão de problemas de relacionamento interpessoal no seio do núcleo	2	2	2	1	2	1	2	2	2	1	2	1	2	●	1	1	2	1	2,0	1,4	1,9	1,1
k. Gestão de problema de integração dos estagiários nas escolas	1	1	1	●	2	2	2	1	2	2	2	2	1	●	1	●	2	1	1,6	1,5	1,8	1,7
l. Organização de seminários para os estagiários	1	1	2	1	2	1	2	1	1	1	2	2	2	1	2	1	2	1	1,6	1,0	1,9	1,3
m. Organização de seminários abertos ao corpo docente da escola	1	1	1	●	2	1	2	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	●	1,4	1,0	1,3	1,0
n. Definição de critérios de avaliação das competências dos estagiários	2	2	2	2	2	2	2	2	2	2	1	1	2	2	2	2	2	2	2,0	2,0	1,8	1,8
o. Avaliação formativa dos estagiários	2	2	2	1	2	2	2	2	1	1	2	2	2	1	2	2	2	1	1,8	1,6	1,9	1,6
p. Avaliação sumativa/classificação dos estagiários	2	2	2	2	2	2	2	2	1	1	2	2	2	1	2	2	2	1	1,8	1,8	1,9	1,6
q. Reflexão sobre/avaliação das estratégias de supervisão adoptadas	2	2	2	1	1	1	2	1	2	2	2	2	2	2	1	1	2	1	1,8	1,4	1,8	1,5

**Quadro 5b**  
**Colaboração entre supervisores das Escolas A e B**

	Escola A								Escola B																	
	Sujeito F		Sujeito G		Sujeito H		Sujeito I		Sujeito L		Sujeito M		Sujeito N		Sujeito O		Sujeito P		Sujeito Q		Sujeito R		Sujeito S		Sujeito T	
	Ideal	Previsto	Ideal	Previsto	Ideal	Previsto	Ideal	Previsto	Ideal	Previsto	Ideal	Previsto	Ideal	Previsto	Ideal	Previsto	Ideal	Previsto	Ideal	Previsto	Ideal	Previsto	Ideal	Previsto	Ideal	Previsto
Tarefas de Formação																										
a. Reflexão sobre finalidades e natureza do Estágio	2	2	1	1	2	1	1	1	2	1	2	1	2	●	2	1	2	●	1	1	2	●	2	1	2	●
b. Reflexão sobre pressupostos e princípios do ensino/aprendizagem da língua	2	2	2	1	1	1	1	1	2	1	2	2	2	1	2	1	2	●	1	●	2	1	2	1	2	1
c. Definição de estratégias de integração dos estagiários nas escolas	1	1	1	1	1	1	1	1	2	1	2	1	1	●	1	1	2	●	1	●	2	●	2	2	2	●
d. Discussão da planificação de aulas	1	1	1	●	2	1	2	1	1	1	1	●	2	●	2	1	2	1	2	2	2	●	2	2	2	1
e. Construção de materiais de ensino/aprendizagem	1	1	1	●	1	●	2	1	1	1	1	●	1	●	1	●	2	●	1	●	2	●	2	1	1	●
f. Definição de estratégias/instrumentos de observação de aulas	2	1	1	●	2	●	2	1	2	1	2	2	2	●	2	1	2	1	2	●	2	●	2	1	2	●
g. Definição de estratégias de reflexão sobre a prática pedagógica	2	2	2	1	2	1	2	●	2	1	2	2	2	●	2	1	2	1	1	●	2	●	2	1	2	1
h. Definição de estratégias de intervenção dos estagiários na comunidade escolar	1	1	1	●	1	●	1	●	2	1	1	1	1	●	2	1	1	●	1	●	1	●	1	1	1	●
i. Gestão de problemas pedagógicos	2	2	2	●	1	●	2	●	1	1	2	●	2	2	2	1	2	1	1	●	2	1	1	1	2	1
j. Gestão de problemas de relacionamento interpessoal no seio do núcleo	2	1	2	●	1	1	2	1	1	1	1	●	1	●	2	1	2	1	2	1	2	1	1	1	1	●
k. Gestão de problema de integração dos estagiários nas escolas	2	2	1	●	1	●	2	1	2	1	1	●	1	●	2	1	1	●	1	1	1	●	1	●	1	●
l. Organização de seminários para os estagiários	2	2	2	1	2	1	2	1	1	1	2	2	1	●	2	●	2	1	1	1	2	●	2	2	2	2
m. Organização de seminários abertos ao corpo docente da escola	1	1	1	1	1	1	1	●	1	1	2	●	2	●	2	●	1	●	1	1	2	●	2	●	2	●
n. Definição de critérios de avaliação das competências dos estagiários	1	1	2	2	2	2	2	2	2	1	2	2	2	●	2	1	2	2	2	2	2	2	2	2	2	2
o. Avaliação formativa dos estagiários	2	2	2	1	2	2	2	1	2	1	2	2	2	2	2	2	2	1	2	2	2	1	2	2	2	2
p. Avaliação sumativa/classificação dos estagiários	2	2	2	1	2	2	2	1	2	1	2	2	2	2	2	2	2	2	2	2	2	2	2	2	2	2
q. Reflexão sobre/avaliação das estratégias de supervisão adoptadas	2	2	2	2	1	1	2	1	2	1	2	1	2	●	2	1	2	2	2	●	2	●	2	1	2	●

**Legenda**

● - nenhuma

1 - alguma

2 - muita

Colaboração entre supervisores		Univ. Universidade e Escola B																							
		Univ. Universidade												Escola B											
		Sujeito		Sujeito		Sujeito		Sujeito		Sujeito		Sujeito		Sujeito		Sujeito		Sujeito		Sujeito		Sujeito		Sujeito	
Tarefas de Formação		Ideal	Previsto	Ideal	Previsto	Ideal	Previsto	Ideal	Previsto	Ideal	Previsto	Ideal	Previsto	Ideal	Previsto	Ideal	Previsto	Ideal	Previsto	Ideal	Previsto	Ideal	Previsto	Ideal	Previsto
a. Reflexão sobre finalidades e natureza do Estágio		2	2	2	1	2	1	2	1	2	●	2	1	2	●	1	1	2	●	2	1	2	●		
b. Reflexão sobre pressupostos e princípios do ensino/aprendizagem da língua		2	1	2	1	2	1	2	2	2	1	2	1	2	●	1	●	2	1	2	1	2	1		
c. Definição de estratégias de integração dos estagiários nas escolas		2	1	1	1	2	1	2	1	1	●	1	1	2	●	1	●	2	●	2	2	2	2	●	
d. Discussão da planificação de aulas		2	2	2	2	1	1	1	●	2	●	2	1	2	1	2	2	2	●	2	2	2	2	1	
e. Construção de materiais de ensino/aprendizagem		2	2	2	1	1	1	1	●	1	●	1	●	2	●	1	●	2	●	2	1	1	●		
f. Definição de estratégias/instrumentos de observação de aulas		2	1	2	1	2	1	2	2	2	●	2	1	2	1	2	●	2	●	2	1	2	●		
g. Definição de estratégias de reflexão sobre a prática pedagógica		2	1	2	1	2	1	2	2	2	●	2	1	2	1	1	●	2	●	2	1	2	1		
h. Definição de estratégias de intervenção dos estagiários na comunidade escolar		2	1	1	1	2	1	1	1	1	●	2	1	1	●	1	●	1	●	1	1	1	1	●	
i. Gestão de problemas pedagógicos		2	1	1	1	1	1	2	●	2	2	2	1	2	1	1	●	1	●	2	1	1	1	2	1
j. Gestão de problemas de relacionamento interpessoal no seio do núcleo		2	1	2	1	1	1	1	●	1	●	2	1	2	1	2	1	2	1	1	1	1	1	●	
k. Gestão de problema de integração dos estagiários nas escolas		2	1	2	1	2	1	1	●	1	●	2	1	1	●	1	1	1	●	1	●	1	●		
l. Organização de seminários para os estagiários		2	2	2	●	1	1	2	2	1	●	2	●	2	1	1	1	2	●	2	2	2	2	2	
m. Organização de seminários abertos ao corpo docente da escola		2	1	1	1	1	1	2	●	2	●	2	●	1	●	1	1	2	●	2	●	2	●		
n. Definição de critérios de avaliação das competências dos estagiários		2	2	1	●	2	1	2	2	2	●	2	1	2	2	2	2	2	2	2	2	2	2	2	
o. Avaliação formativa dos estagiários		2	1	2	2	2	1	2	2	2	2	2	2	2	1	2	2	2	1	2	2	2	2	2	
p. Avaliação sumativa/classificação dos estagiários		2	2	2	2	2	1	2	2	2	2	2	2	2	2	2	2	2	2	2	2	2	2	2	
q. Reflexão sobre/avaliação das estratégias de supervisão adoptadas		2	1	●	●	2	1	2	1	2	●	2	1	2	2	2	2	●	2	●	2	1	2	●	

**Legenda**

- - nenhuma
- 1 - alguma
- 2 - muita

**Quadro 5c**  
**Colaboração entre supervisores das Universidades A e B**

	<b>Sujeito</b>	<b>2 - Factores que condicionam ou podem condicionar negativamente as relações de colaboração entre os Supervisores Univ./Escola</b>
<b>Univ. A</b>	Sujeito A	1. Horários intervenientes
		2.
	Sujeito B	1. Formação diferente
		2. Percepção de territórios e papéis distintos
		3. Falta de profissionalismo e/ou formação para a supervisão
	Sujeito C	1. Dificuldade em se encontrarem a sós
		2. Divergências de opinião a nível de conhecimentos dos estagiários
	Sujeito D	1. Dedicção ao estágio
		2. Feitio
		3. Falta de oportunidades de se encontrarem
	Sujeito E	1. Diferentes pontos de vista sobre supervisão
		2. Alheamento do supervisor da universidade
<b>Univ. B</b>	Sujeito J	1. Formação académica insuficiente
		2. Investigação inexistente
		3. Formação pedagógica
		4. Dispersão e falta de tempo
	Sujeito K	1. Formação pedagógica diferente
		2. Formação académica insuficiente
		3. Falta de empenho



**Quadro 5e**  
**Colaboração entre supervisores das Universidades A e B**

	<b>Sujeito</b>	<b>3 - Implicações negativas decorrentes da falta de colaboração entre os Supervisores Univ./Escola</b>
<b>Univ A</b>	Sujeito A	1. Sinais conflituosos entre estes e os estagiários
		2. Confusão nos estagiários - quem tem mais peso?
	Sujeito B	1. Formação de estagiários incompleta e contraditória
	Sujeito C	1. Discrepância nas notas dadas
		2. O que pode ser visto como diferenças de opinião pode ser abusado pelos estagiários
		3. Os estagiários têm acompanhamento que não corresponde às expectativas da outra orientadora
	Sujeito D	1. Processo de avaliação e formação comprometidos
		2. Estagiários sentem-se perdidos
	Sujeito E	1. Justabilidade nos professores estagiários
		2. Disparidade de critérios de avaliação
<b>Univ B</b>	Sujeito J	1. Avaliação mais complicada
		2. Ausência de perspectiva do processo
		3. Centra-se no produto
	Sujeito K	1. Avaliação mais difícil
		2. Impossibilidade de se perspectivar no processo (fia-se pelo produto)

**Quadro 5f**  
**Colaboração entre supervisores das Escolas A e B**

	<b>Sujeito</b>	<b>3 - Implicações negativas decorrentes da falta de colaboração entre os Supervisores Univ./Escola</b>
<b>Escola A</b>	Sujeito F	1. Deficiente apoio aos prof. estagiários e orientadores
		2. Responsabilidade do supervisor da escola na avaliação
		3. Discrepância entre umas escolas e outras
		4. Disparidade no processo de avaliação
	Sujeito G	1. Deficiente apoio aos estagiários
		2. Desconcertação no processo de avaliação
	Sujeito H	1.
	Sujeito I	1.
		2.
		3.
<b>Escola B</b>	Sujeito L	1. Descoordenação
		2. Mensagens discrepantes e/ou contraditórias
		3. Sub-avaliação/sobre-avaliação do trabalho desenvolvido pelos estagiários
		4. Formação de professores pouco reflexivos/resistentes a mudanças fossilizadas
	Sujeito M	1. Avaliação pouco justa dos núcleos diferentes
		2. Trabalho estanque escola/universidade
		3. Adopção de estratégias de ocultação ao supervisor
	Sujeito N	1. Perda de informação essencial
		2. Atitude "camaleónica" por parte dos estagiários
		3. "Desperdício" de informação repetida fornecida aos estagiários
		4. Desconhecimento por parte da universidade da realidade das escolas
		5. Desfasamento entre imagem das escolas fornecida aos estagiários e a realidade
	Sujeito O	1. Ausência de aferição da avaliação
		2. Falta de apoio da FLUP
	Sujeito P	1. Discursos assimétricos
		2. Falta de contingência
	Sujeito Q	1. Insucesso do núcleo
		2. Insegurança por parte dos estagiários
	Sujeito R	1. Desmotivação
		2. Desorientação
		3. Desenvolvimento incompleto das potencialidades dos professores estagiários
	Sujeito S	1. Incongruência de opiniões de tal modo vincada que obstaculiza o desempenho do núcleo de estágio
		2. Desorientação, perda e confusão junto dos diferentes estagiários
	Sujeito T	1. Falta de reflexão
		2. Dificuldades sentidas pelos estagiários quanto à linha de orientação
		3. Dificuldades em gerir problemas pedagógicos
		4. Distanciamento entre Escola e Universidade
		5. Diferente avaliação da competência do estagiário

**Quadro 6a**  
**O papel das Instituições nas Universidades A e B**

	<b>Sujeito</b>	<b>1 - O Papel da Escola</b>	<b>2 - O Papel da Universidade</b>	<b>3 - Sugestões que possam melhorar as relações de colaboração Escola/Universidade</b>	<b>4 - Contribuição de estudos</b>
<b>Univ A</b>	Sujeito A	Tentar arranjar espaços para discussão e reflexão entre os professores e estagiários.	Relações entre os orientadores e supervisores ser estritos e colaborativos.	Normas a seguir.	Sim. É sempre útil reflectir sobre o nosso trabalho.
	Sujeito B	Seleção de Escolas/Orientadores. Valorização do estagiário como profissional. Participação de Escola em reuniões de planificação de estratégia com a Universidade.	Valorização de supervisão de estágio no serviço do professor universitário. Selecção e formação de orientadores. Uma atitude menos "monetária" perante o estágio. Uma legislação capaz e actualizada.	Reuniões/sessões de formação personalizadas e continuadas. Redes de escolas controladas perto da universidade e protocoladas.	Depende. Não sei o suficiente sobre este estudo nem para o que vai servir.
	Sujeito C	Os orientadores deveriam estar ambos presentes nas reuniões de "feedback" para que haja coerência nos comentários, depois de uma reunião prévia só com as orientadoras para que não haja diferenças de opinião.	O orientador da Universidade deve observar aulas regularmente e deve haver contacto regular com a orientadora da escola para falarem sobre o desenvolvimento dos estagiários.	Mais contacto regular entre as duas entidades.	Sim, desde que sejam postos em prática.
	Sujeito D	Maior abertura do restante corpo docente da escola e à integração dos estagiários da escola.	Os seminários do 5º ano (ano de estágio) poderem ser relacionados co a prática pedagógica.	Encontros mais frequentes entre orientadores da universidade e da escola.	Sim. Fazem falta para reflectir sobre o que está errado.
	Sujeito E	Um atendimento regular às dificuldades pontuais dos alunos e assistência e acompanhamento pedagógico ao longo do ano.	A atribuição de tarefas às pessoas formadas e empenhadas na área de pedagogia em vez de qualquer indivíduo com competência na língua. Quer dizer um pessoa com um grau de especialização em didáctica das línguas.	Quadros profissionais e destacados expressamente para o treino de alunos estagiários nas universidades portuguesas.	Não sei. Acho que em poucos casos questionários sejam úteis.
<b>Univ B</b>	Sujeito J	Critérios rigorosos(académicos/pedagógicos) de avaliação e colocação dos orientadores. As Escolas deveriam ter mais meios para os alunos estagiários.	Poderia criar-se a oportunidade de dar formação específica dos formadores orientadores.	Reuniões mais regulares. A própria universidade perspectivar de forma diferente o ramo educacional.	Podem se indicarem caminhos exequíveis, tendo em conta todas as contingências de cada núcleo de estágio.
	Sujeito K	Uma seriação diferente dos orientadores. Mais disponibilidade da Escola para fornecer todos os meios aos estagiários.	Possibilidade de se fornecer formação também aos orientadores.	Encontros mais regulares entre as diversas partes. Mudança radical de opinião dos órgãos administrativos em relação ao ramo educacional.	Sim. É uma área "esquecida" pelos teorizadores sobre educação.

## Quadro 6b

### O papel das Instituições nas Escolas A e B

	Sujeito	1 - O Papel da Escola	2 - O Papel da Universidade	3 - Sugestões que possam melhorar as relações de colaboração entre Escola/Universidade	4 - Contribuição de estudos
Escola A	Sujeito F	Mais tempo livre na mancha horária dos estagiários para permitir mais colaboração entre o núcleo e os professores da mesma área ou de outras em projecto interdisciplinares.	Permitir um contacto precoce dos futuros professores com a prática lectiva através do acompanhamento, durante o 4º ano, ou prática de um núcleo do 5º ano de estágio.	Ações de formação para os orientadores da escola (continuar) e alargá-las ao restante corpo docente. Fornecimento de material para trabalho dos núcleos de estágio: fotocopiadora, audiovisuais.	Claro. Todos os estudos que nos façam reflectir sobre as nossas práticas só beneficiam para a sua melhoria.
	Sujeito G	Mais coordenação com a universidade. Sessões de formação para professores estagiários. Sessões de questionamento sobre a prática pedagógica. Identificação de problemas e sua resolução.	Mais acompanhamento dos supervisores aos professores estagiários. Mais supervisão de aulas. Realização de sessões conjuntas de trabalho. Sessões de formação em observação para supervisores da escola. Ações de formação conjuntas para supervisores e professores estagiários.	Coordenação de horários. Menor carga horária dos supervisores da universidade. Acerto de questões de ordem pedagógica.	Sim, porque é feito um levantamento dos problemas a nível de colaboração na supervisão que provavelmente vão ser sujeitos à reflexão e, consequente resolução, envolvendo supervisores e estagiários.
	Sujeito H	-	-	Penso que já são bastante boas.	Penso que cabe a cada orientador da Escola/Universidade solicitar/oferecer a ajuda necessária no sentido de melhorar o papel de ambas as partes.
	Sujeito I	No que respeita a Escola que corresponde à minha realidade, tudo é favorável à formação de professores, pela longa tradição na área e espírito de entre ajuda de todos os elementos da comunidade educativa.	Maior acompanhamento e supervisão das planificações e aulas. Promoção de ações de formação/espacos de reflexão conjuntas para supervisores e estagiários.	Coordenação na elaboração de um horário comum a formador da universidade e supervisor da escola para acerto de questões relacionadas com a prática pedagógica dos estagiários.	Sim, sobretudo se as conclusões deste estudo forem transmitidas e trabalhadas por todos os intervenientes neste processo.
Escola B	Sujeito L	Disponibilização de um gabinete de trabalho para o núcleo de estágio, assim como de mais recursos (livros, fotocópias, material de papelaria, etc.); envolvimento do departamento no trabalho desenvolvido pelos estagiários.	No caso específico da Universidade do Porto, os estagiários deveriam ter que observar aulas nas escolas a partir do 2º ano, não deveriam passar tanto tempo a estudar os métodos de ensino/aprendizagem de forma teórica, mas terem oportunidade de os experimentarem na prática em contexto de faculdades e a reflectirem sobre as consequências da sua aplicação. A faculdade deveria ainda exigir dos estagiários que os seminários fossem apresentados em inglês e que a reflexão das aulas fosse em inglês também.	Dinamizações na faculdade de sessões sobre observações de aulas e de como conduzir sessões de feedback assim como de assuntos do âmbito da didática geral e específica.	Sim, mas só se os resultados forem apresentados aos actores do processo, debatidos com sinceridade e numa perspectiva de avaliação formadora para que possam ser desenvolvidos esforços no sentido de corrigir falhas e optimizar o que já corre bem.
	Sujeito M	Possibilidade de aplicação prática sob supervisão, de técnicas, métodos e princípios aprendidos.	Menor nº de núcleos a cargo de cada supervisor e visitas/contactos mais frequentes com a escola.	-	Sim. A reflexão sobre o que se passa nesta área trará certamente benefícios a curto e longo prazo.
	Sujeito N	Os estagiários poderiam visitar a escola e observar aulas antes de fazerem estágio, ao longo do seu percurso académico. A escola deveria reconhecer o valor acrescentado que constitui o trabalho dos estagiários, podendo os docentes da área beneficiar com o conhecimento de práticas inovadoras.	A Universidade deveria fomentar a investigação em primeiro lugar junto dos seus supervisores e, em última instância, nas escolas, por parte dos professores estagiários, através de pequenos projectos de investigação/acção.	Os supervisores das escolas deveriam ter formação em supervisão, quer no início do desempenho das suas funções como orientadores, quer periodicamente. Poderia também haver formação, bem como colóquios, debates e outras iniciativas por parte de universidades nas escolas.	Penso que sim, se forem divulgados e não ficarem "fechados na gaveta", o que normalmente acontece com as teses de mestrado. A investigação em Portugal parece por vezes, ter um papel muito pouco prático.
	Sujeito O	Seria benéfico que os horários não fossem coincidentes entre os elementos do núcleo e orientadores para que houvesse toda a disponibilidade de observar o maior número de aulas possível.	Penso que os primeiros seminários dinamizados pela FLUP deveriam ser menos burocráticos e abordar já alguns temas de metodologia antecipando alguns problemas recorrentes.	Criação de mais pontos de encontro com reuniões formais ou informais entre supervisores da FLUP e Escola.	Estudos como este revelam o real ponto da situação e evidenciam os aspectos que deveriam ser melhorados para além de serem sempre momentos de reflexão para as partes envolvidas.
	Sujeito P	-	Fazer trabalho de supervisão (essencialmente pré-observações).	-	-
	Sujeito Q	Proporcionar ao professor orientador uma formação especializada em supervisão - o professor orientador vinha a sentir mais segurança no papel que desempenha.	Introduzir actividades mais práticas nos 4 anos de formação na faculdade - fazer com que a teoria fosse relacionada sempre com actitudes práticas com importância para o estágio. O estagiário sentia que já tinha algum "conhecimento" sobre a actividade a realizar no ano de estágio.	-	Sim. Se for possível identificar áreas menos favoráveis e superar as falhas, o professor estagiário seria beneficiado.
	Sujeito R	Uma colaboração mais estreita entre os professores. A secção de formação deveria realmente funcionar como um espaço de reflexão sobre questões supervisiivas, nomeadamente sobre as funções que são esperadas do supervisor e dos professores estagiários.	A universidade deveria promover espaços de debate sobre questões úteis aos estagiários/supervisores. Deveria também existir uma maior colaboração entre a universidade e as escolas. A universidade deveria também dar um acompanhamento mais próximo aos estagiários, não se limitando a avaliá-los.	Promoção de acções de formação para os docentes supervisores, o que evitaria a diversidade de critérios que só prejudica os estagiários. Elaboração de protocolos entre as duas instituições.	Gostaria de considerar que sim, mas tenho algumas reservas. Espero, contudo, que sirva para "acordar" algumas consciências de modo a formar profissionais realmente competentes e satisfeitos com a sua profissão.
	Sujeito S	No que toca a minha experiência, a escola na qual exerce as funções de supervisora de inglês, procuro proporcionar todas as condições logísticas e de integração para que o núcleo de estágio se sinta satisfeito e motivado para dar o seu melhor pelos alunos e pela escola com a qual se encontram a colaborar.	Julgo que a Universidade tem procurado realizar um trabalho que cubra todas as vertentes do estágio, de modo a proporcionar aos estagiários uma função que os permita enveredar com sucesso na vida activa.	Julgo que não obstante não ser o caso que testemunho, a maioria das escolas não valoriza o trabalho que a orientação de estágio implica, a começar pelo próprio Conselho Executivo. Deste modo, defendo um estreitamento das relações e um maior diálogo entre as duas instituições, de modo a limitar tal hiato.	Considero de todo relevante a realização de estudos como este, pois só a partir deles conseguimos reflectir sobre a nossa actuação e mudar aspectos que se revelaram menos eficazes até ao momento.
	Sujeito T	Uma reflexão conjunta (entre Escola e Universidade) quanto às finalidades do estágio, bem como discutir sobre os pressupostos e princípios do ensino/aprendizagem. Por certo, esta colaboração iria promover a integração do estagiário e continuar a sua aprendizagem.	Uma maior abertura à "Escola" e colaborar com esta na definição de estratégias de supervisão. Uma reflexão conjunta sobre práticas pedagógicas por certo poderia melhorar o papel dos orientadores e promover a formação de novos professores.	-	Ações de formação sobre orientação pedagógica. Organização de seminários entre docentes/orientadores da Escola e supervisores da Universidade.

## QUESTIONÁRIO

### COLABORAÇÃO SUPERVISIVA NO CONTEXTO DO ESTÁGIO PEDAGÓGICO

Este questionário insere-se num projecto de investigação realizado no âmbito de uma tese de Mestrado em Supervisão da Universidade de Aveiro, no qual se pretende compreender as relações de colaboração entre parceiros supervisivos (Universidade-Escola) no contexto do estágio pedagógico (formação inicial).

O estudo abrange os supervisores de Inglês das Universidades de Aveiro e da Faculdade de Letras da Universidade do Porto.

As respostas serão utilizadas para fins estritamente científicos. Será preservado o seu anonimato em todas as circunstâncias, pelo que não deve acrescentar qualquer elemento que o/a possa identificar.

A sua colaboração é essencial para o sucesso deste projecto.

Muito obrigada.

A investigadora responsável:  
Elisabete Guimarães

**Ao longo do questionário, o termo “supervisor(a)” é utilizado para referir qualquer profissional que exerça a função de orientação de estágio na escola ou na instituição formadora.**

**Data em que preenche o questionário** \_\_\_\_\_

### **DADOS PROFISSIONAIS**

1. Licenciatura \_\_\_\_\_ Ano \_\_\_\_\_
2. Tipo de estágio \_\_\_\_\_
3. Outras Habilitações Literárias \_\_\_\_\_
4. Experiência anterior no cargo de supervisor(a) (nº de anos) \_\_\_\_\_
5. Tipo de estágio que orientou \_\_\_\_\_
6. Formação especializada em Supervisão / Formação de professores :  
Não \_\_\_\_\_ Sim \_\_\_\_\_ Qual? \_\_\_\_\_  
\_\_\_\_\_
7. Funções actuais de supervisão: Na Universidade \_\_\_\_\_ Na Escola \_\_\_\_\_
8. Universidade onde/para a qual trabalha \_\_\_\_\_
9. Experiência anterior no cargo de supervisor(a) nesta Universidade  
(nº anos) \_\_\_\_\_
10. Outras funções exercidas na Universidade para além da supervisão do estágio  
\_\_\_\_\_

**A. PRINCÍPIOS DE ACÇÃO PEDAGÓGICA E SUPERVISIVA**

1. Elabore uma lista de *princípios de acção pedagógica no ensino da língua* (máximo 5) *que defenda com especial convicção*:

1. \_\_\_\_\_
2. \_\_\_\_\_
3. \_\_\_\_\_
4. \_\_\_\_\_
5. \_\_\_\_\_

2. Elabore uma lista de *princípios de acção supervisiva* (máximo 5) *que defenda com especial convicção*:

1. \_\_\_\_\_
2. \_\_\_\_\_
3. \_\_\_\_\_
4. \_\_\_\_\_
5. \_\_\_\_\_

**B. FUNÇÕES DOS SUPERVISORES E ESTAGIÁRIOS**  
**Relativamente ao corrente ano lectivo...**

1. Elabore uma lista de *funções* principais (máximo 5) que espera desempenhar *enquanto supervisor(a)*:

1. \_\_\_\_\_
2. \_\_\_\_\_
3. \_\_\_\_\_
4. \_\_\_\_\_
5. \_\_\_\_\_

2. Elabore uma lista de *funções* principais (máximo 5) que espera ver desempenhadas pelo(a) *supervisor(a) da Escola/ da Universidade com quem irá trabalhar na disciplina de Inglês*:

1. \_\_\_\_\_
2. \_\_\_\_\_
3. \_\_\_\_\_
4. \_\_\_\_\_
5. \_\_\_\_\_

3. Elabore uma lista de *funções* principais (máximo 5) que espera ver desempenhadas pelos *professores estagiários do seu núcleo*:

1. \_\_\_\_\_
2. \_\_\_\_\_
3. \_\_\_\_\_
4. \_\_\_\_\_
5. \_\_\_\_\_

**C. COLABORAÇÃO ENTRE SUPERVISORES (UNIVERSIDADE – ESCOLA)**

1. Quais as suas *expectativas quanto ao grau de colaboração entre si e o(a) supervisor(a) da Escola/ da Universidade com quem irá trabalhar na disciplina de Inglês*, relativamente a cada uma das tarefas de supervisão abaixo indicadas?

Assinale a sua resposta nas duas escalas de 0-2, de acordo com o grau de colaboração **ideal** e o grau de colaboração **efectivamente previsto**.

Coloque um círculo à volta da sua opção.

Escala: 0 – nenhuma colaboração

1 – alguma colaboração

2 – muita colaboração

<b>Tarefas de formação</b>	<b>Grau de colaboração IDEAL</b>			<b>Grau de colaboração EFECTIVAMENTE PREVISTO</b>		
a. Reflexão sobre finalidades e natureza do estágio	<b>0</b>	<b>1</b>	<b>2</b>	<b>0</b>	<b>1</b>	<b>2</b>
b. Reflexão sobre pressupostos e princípios do ensino/aprendizagem da língua	<b>0</b>	<b>1</b>	<b>2</b>	<b>0</b>	<b>1</b>	<b>2</b>
c. Definição de estratégias de integração dos estagiários nas escolas	<b>0</b>	<b>1</b>	<b>2</b>	<b>0</b>	<b>1</b>	<b>2</b>
d. Discussão da planificação de aulas	<b>0</b>	<b>1</b>	<b>2</b>	<b>0</b>	<b>1</b>	<b>2</b>
e. Construção de materiais de ensino/aprendizagem	<b>0</b>	<b>1</b>	<b>2</b>	<b>0</b>	<b>1</b>	<b>2</b>
f. Definição de estratégias/instrumentos de observação de aulas	<b>0</b>	<b>1</b>	<b>2</b>	<b>0</b>	<b>1</b>	<b>2</b>
g. Definição de estratégias de reflexão sobre a prática pedagógica	<b>0</b>	<b>1</b>	<b>2</b>	<b>0</b>	<b>1</b>	<b>2</b>
h. Definição de estratégias de intervenção dos estagiários na comunidade escolar	<b>0</b>	<b>1</b>	<b>2</b>	<b>0</b>	<b>1</b>	<b>2</b>
i. Gestão de problemas pedagógicos	<b>0</b>	<b>1</b>	<b>2</b>	<b>0</b>	<b>1</b>	<b>2</b>
j. Gestão de problemas de relacionamento interpessoal no seio do núcleo	<b>0</b>	<b>1</b>	<b>2</b>	<b>0</b>	<b>1</b>	<b>2</b>
k. Gestão de problemas de integração dos estagiários nas escolas	<b>0</b>	<b>1</b>	<b>2</b>	<b>0</b>	<b>1</b>	<b>2</b>
l. Organização de seminários para os estagiários	<b>0</b>	<b>1</b>	<b>2</b>	<b>0</b>	<b>1</b>	<b>2</b>
m. Organização de seminários abertos ao corpo docente da escola	<b>0</b>	<b>1</b>	<b>2</b>	<b>0</b>	<b>1</b>	<b>2</b>
n. Definição de critérios de avaliação das competências dos estagiários	<b>0</b>	<b>1</b>	<b>2</b>	<b>0</b>	<b>1</b>	<b>2</b>
o. Avaliação formativa dos estagiários	<b>0</b>	<b>1</b>	<b>2</b>	<b>0</b>	<b>1</b>	<b>2</b>
p. Avaliação sumativa/classificação dos estagiários	<b>0</b>	<b>1</b>	<b>2</b>	<b>0</b>	<b>1</b>	<b>2</b>
q. Reflexão sobre/avaliação das estratégias de supervisão adoptadas	<b>0</b>	<b>1</b>	<b>2</b>	<b>0</b>	<b>1</b>	<b>2</b>



2. Elabore uma lista dos principais *factores* (máximo 5) *que condicionam ou podem condicionar negativamente as relações de colaboração entre o(a) supervisor(a) da Universidade e o(a) supervisor(a) da Escola:*

1. \_\_\_\_\_
2. \_\_\_\_\_
3. \_\_\_\_\_
4. \_\_\_\_\_
5. \_\_\_\_\_

3. Elabore uma lista de eventuais *implicações negativas* (máximo 5) *decorrentes da falta de colaboração entre o(a) supervisor(a) da Universidade e o(a) supervisor(a) da Escola :*

1. \_\_\_\_\_
2. \_\_\_\_\_
3. \_\_\_\_\_
4. \_\_\_\_\_
5. \_\_\_\_\_

#### **D. PAPEL DAS INSTITUIÇÕES (ESCOLA/ UNIVERSIDADE)**

1. O que poderia melhorar o *papel da Escola* na formação dos professores em estágio? Justifique.

---

---

---

---

---

2. O que poderia melhorar o *papel da Universidade* na formação dos professores em estágio? Justifique.

---

---

---

---

---

3. Apresente sugestões que possam melhorar as relações de colaboração entre Escola e Universidade na formação dos professores estagiários.

---

---

---

---

---

4. Considera que estudos como este, sobre as relações de colaboração na supervisão, podem contribuir para a melhoria do papel das escolas e universidades na formação dos professores em estágio? Justifique.

---

---

---

---

---

